

G

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La formation universitaire en entrepreneurship:
une expérience brésilienne à Novo Hamburgo (RS)

par

Eric Dorion 1961-

Thèse présentée à la Faculté d'administration

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en administration (DBA)

Juin 2003

© Eric Dorion, 2003

VII-585

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'administration

La formation universitaire en entrepreneurship:
une expérience brésilienne à Novo Hamburgo (RS)

Eric Dorion

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Bernard Carrière	Président du jury
Paul Prévost	Directeur de recherche
Louis Jacques Fillion	Examineur externe
Jean-Pierre Bégin	Autre membre du jury
Cleber Cristiano Prodanov	Autre membre du jury
Nicole St-Martin	Autre membre du jury

SOMMAIRE

Face à la crise de l'emploi des années 90 au Brésil, les leaders du développement local de la région de Novo Hamburgo (État de Rio Grande do Sul) se sont donnés comme but premier de participer au développement local, à la croissance et à la diversification des secteurs de l'économie et au développement de l'entrepreneurship.

Le développement de l'entrepreneurship constitue une des priorités du plan de développement local et inclut l'élaboration de programme de formation en milieu universitaire. Cela présuppose une compréhension des fondements épistémologiques de l'entrepreneurship et de la formation, le tout fusionné à leur vues du développement. Le développement local est un processus émergent et endogène qui nécessite l'adoption d'une démarche entrepreneuriale de la part des *stakeholders*¹ du développement et d'une stratégie mobilisant leurs énergies et leurs ressources (Prévost, 1990). Dans cette perspective, le Centro Universitário Feevale propose de transformer son milieu en y intégrant la formation en entrepreneurship, créant ainsi un outil de support efficace au développement de la région de Novo Hamburgo.

La recherche-action réalisée auprès des *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo s'inscrit dans le cadre stratégique proposé par le Centro Universitário Feevale. Elle a permis d'innover par la conception d'un modèle théorique pédagogique de formation en entrepreneurship. Dans son sens le plus large, la pédagogie réfère à l'art et aux sciences de l'éducation et, malgré les divergences d'opinion relatives et son imprécision notoire (Legendre, 1988), la situation pédagogique constitue un point d'ancrage stratégique à la conception d'un modèle de formation en entrepreneurship répondant aux besoins des acteurs de la communauté. Ce concept permet le développement d'une vue holistique des relations

¹ *Stakeholders* est un mot de la langue anglaise définissant les forces vives d'un milieu.

pédagogiques, tout en considérant l'importance des différents milieux comme théâtre de la formation en entrepreneurship.

Dans une perspective managériale et dans l'optique des modèles pédagogiques, la recension des programmes en Amérique du Nord et les résultats d'enquêtes au Québec mènent à l'impasse quant aux différentiations observables. Chaque institution universitaire façonne ses programmes de formation en entrepreneurship à sa propre façon, sans support théorique pédagogique relatif à l'éducation à l'entrepreneurship.

L'initiative *hamburguense*² constitue une solution, à la fois pratique parce qu'elle s'intègre facilement dans le milieu, réaliste dans un contexte entrepreneurial parce qu'elle répond aux besoins des *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo et, innovatrice parce qu'elle est le théâtre de la création d'un modèle transférable à tout le Brésil et éventuellement dans les trois Amériques.

² *Hamburguense* est l'adjectif qualifiant le sujet originaire de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), Brésil.

RÉSUMÉ

Le Rio Grande do Sul est le quatrième état le plus peuplé du Brésil avec plus de neuf millions d'habitants. Sa capitale, Porto Alegre, est reconnue pour son positionnement stratégique dans la zone de libre échange sud-américaine, le Mercosul. La région métropolitaine de Porto Alegre compte plus de trois millions d'habitants et est située à l'embouchure du Rio Guaiaba. La capitale s'est développée vers le nord dans la vallée du Rio dos Sinos pour créer une région industrielle très dense. Face à la crise de l'emploi des années 90 au Brésil, les leaders du développement local de la région de Novo Hamburgo (RS) se sont donnés comme but premier de participer au développement local, à la croissance et à la diversification des secteurs de l'économie et au développement de l'entrepreneurship.

Le développement de l'entrepreneurship constitue une des priorités du plan de développement local et inclut l'élaboration de programme de formation en milieu universitaire. Dans cette perspective, le Centro Universitário Feevale, de Novo Hamburgo, propose de transformer son milieu en y intégrant la dimension entrepreneuriale, créant ainsi un outil de support efficace au développement de la région de Novo Hamburgo. Nous abordons le concept de développement local dans le processus de réflexion parce que nous travaillons en contexte réel et que ce concept constitue le positionnement stratégique du Centro Universitário Feevale. Dans cette perspective, la stratégie mise de l'avant devient une plate-forme naturelle pour la mise en place d'actions et de projets relatifs à l'entrepreneurship. Le développement local constitue le théâtre des différents acteurs qui constituent le patrimoine de la communauté; les *stakeholders* ou les forces vives du développement.

Face à la complexité du champ de recherche de l'entrepreneurship, le concept de paradigme offre une base de réflexion sollicitant une typologie de différentes approches de recherche, constituant notre référence dans les efforts de recherche, constitue un répertoire fondé et actualisé. Nous proposons que ces différentes approches, permettant de comprendre cette réalité scientifique, soient classifiées considérant que les limites des efforts de compréhension du chercheur reposent encore et toujours dans des perspectives qu'il emprunte. Par la recension des écrits sur l'entrepreneurship, nous constatons les effets de convergence sur la présence de concepts basés sur des aspects cognitifs de l'entrepreneur. La vision de l'entrepreneur, l'intention et l'effort. Nous abordons également la motivation de l'entrepreneur comme une base du comportement entrepreneurial et le concept d'intentionnalité comme le résultat du développement de l'intentionnalité entrepreneuriale et de la décision subséquente d'engager un comportement entrepreneurial. Nous introduisons le concept de l'équipe entrepreneuriale, comme un regroupement d'individus, d'actifs complémentaires et de coutumes entrepreneuriales qui constituent la base des forces compétitives de l'entreprise. Dans une perspective organisationnelle, la notion d'innovation est proposée comme l'élément de

contribution au processus de création. De par sa nature, l'innovation est la fonction spécifique de l'entrepreneurship mais la dimension culturelle a des effets ascendants sur la définition des autres paradigmes et elle constitue le centre de notre réflexion.

Nous réalisons un survol avec différents penseurs de l'éducation : 1) à propos des «savoirs» de Barbier (1996), 2) avec huit penseurs du milieu de l'éducation, 3) selon quelques modèles conjuguant avec les concepts d'apprentissage et d'expérience et, 4) selon les travaux de Legendre (1988), qui permettent au lecteur d'apprécier les travaux de recension réalisés dans le cadre de cette recherche et constituent la base de notre réflexion. Ce survol du milieu de l'Éducation permet au lecteur de reconnaître la nécessité pour le concepteur de programme de formation en entrepreneurship d'émerger d'une réflexion basée sur des fondements épistémologiques tels que les savoirs, sur des réalités pédagogiques touchant les notions d'apprentissage, d'expérience; donc de transmission de savoirs tacites et de savoirs explicites. L'importance aussi de se préoccuper du rôle du professeur et celui de l'étudiant. De la nécessité de connaître les stratégies d'enseignement qui correspondent le mieux aux réalités du projet d'enseignement véhiculé, et enfin, de reconnaître le caractère essentiel de travailler dans une réalité pédagogique afin de développer des projets à caractère holistique qui répondent mieux aux besoins des acteurs de la communauté locale. Enfin, un projet pédagogique, celui de Legendre (1988), qui offre un cadre de référence et un outil de réflexion intéressant dans un contexte de formation en entrepreneurship.

Nous démontrons que, sur le plan épistémologique, la notion des savoirs semble être utilisée à plusieurs escients. Les savoirs semblent faire l'objet d'une construction sociale dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement. Ces phénomènes de construction sociale se découvrent en distinguant les connaissances, les capacités et les compétences. Nous faisons le point sur la littérature en entrepreneurship et éducation, dans des perspectives globales mais analytiques et constatons que malgré la quantité et la diversité des programmes de formation en entrepreneurship, leur qualité et leur efficacité restent encore à prouver. L'analyse globale du phénomène d'entrepreneurship et d'éducation permet de constater l'importance des programmes autant par leur diversité que par leur quantité. Nous présentons une synthèse de plusieurs centaines de programmes, principalement des Etats-Unis, d'où émerge un doute sur la qualité des programmes résultat de la synthèse critique des recherches sur les contenus, sur les méthodes d'enseignement, sur les infrastructures et sur les valeurs éducatives.

Nous constatons qu'il existe autant de façons de percevoir et de concevoir un programme de formation et de soutien en entrepreneurship qu'il peut y avoir de concepteurs. Nous introduisons la pensée de Vesper (1998), qui soulève l'importance de développer une pensée longitudinale en rapport avec la réalité entrepreneuriale tout en suggérant certaines stratégies d'enseignement, mais reste muet sur la pédagogie en soi reliée à la formation en entrepreneurship. Nous concluons que la

formation en entrepreneurship évolue de façon variée en Amérique du Nord et qu'il n'existe pas de modèle unique qui puisse expliquer, de façon intégrée, la réalité. Nous étudions ensuite le programme de formation en entrepreneurship REUNE, qui capitalise sur les connaissances spécialisées des étudiants en milieu universitaire. La pédagogie repose sur une stratégie intégrant la notion de culture afin de créer une atmosphère dans le milieu d'enseignement différencié, conjuguée à une structure de support pour l'étudiant. Le projet brésilien est innovateur en soi, impliquant le milieu des affaires à la réalité de la classe, mais se base principalement sur les approches organisationnelles et praxéologiques.

Le cadre conceptuel introduit fournit une référence qui se base principalement sur les écrits homologués en matière de développement local, d'entrepreneurship, de formation en entrepreneurship, et ce, tout en respectant les vues de certains penseurs de l'Éducation. Les thématiques exposées dans ce cadre sont le résultat de la fusion des différents concepts exposés et ce document constitue une plate-forme initiale de travail riche en matière d'information structurante.

Afin de conserver la rigueur méthodologique essentielle au succès des travaux, nous avons créé un groupe de travail qui chapeaute les activités de recherche et d'enquête sur le terrain. Le Poste de Pilotage a constitué le centre nerveux du projet. Les recherches-terrains ont été réalisées entre le 25 avril 2001 et la fin de juin 2001.

Le Poste de Pilotage a identifié les milieux constituant les sources des *stakeholders* du patrimoine de la communauté locale de Novo Hamburgo. La stratégie de collecte, basée sur le modèle de Prévost (1990) a pris en considération les quatre aspects du modèle. La constitution des listes des *stakeholders* du développement local et des acteurs au sein du CUF ont été effectuées conjointement avec les membres du noyau central du Poste de Pilotage.

Les trois outils de réflexion et de recherche utilisés sont 1) la construction du design de recherche selon Maxwell (1997); 2) la recherche-action en contexte communautaire selon Stringer (1999); 3) l'analyse herméneutique-dialectique selon Minayo (1996) et basée sur les travaux de Guba *et al.* (1989). Nous utilisons une approche triangulée afin de garantir une rigueur méthodologique au projet et élaborons sur 1) la condensation des données par la méthode du cercle herméneutique-dialectique; 2) l'analyse de contenu par la conjugaison des méthodes de Guba *et al.* (1989) et de Minayo (1996). Le processus d'exécution des entrevues s'est déroulé durant la même période et le calendrier nécessaire pour réaliser la démarche interactive de collecte de données a compris les mois de mai et de juin 2001.

Nous présentons ensuite des résumés d'entrevues qui correspondent, d'une part, au profil des *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo et, d'autre part, à leurs points de vue sur la réalité universitaire et par rapport à leurs rêves quant à une approche pédagogique plus entrepreneuriale et enfin, à leurs opinions, en

quelques mots, sur l'université entrepreneuriale idéale. Le but est d'immerger le lecteur dans le milieu et de connaître la position des acteurs impliqués tout en respectant l'anonymat des acteurs. Le gabarit de présentation est basé sur les différentes approches de recherche sur l'entrepreneur et réfère à 1) la culture ou l'origine, 2) le système d'activités professionnelles, 3) les implications socio-professionnelles, 4) à la situation familiale directe, et 5) les habiletés de communication lors de l'entrevue.

À la lecture des efforts de classification, de catégorisation et d'analyse des données, nous constatons la présence d'une dichotomie triangulaire entre la position des étudiants, celle des acteurs du développement local et celle des académiques selon leurs opinions du réel et leurs rêves, quant à la détermination des contextes pédagogiques d'où originent les actions de développement. Cette dichotomie des contextes explique les divergences dans les priorités d'actions qui sont porteuses du développement local. Plusieurs aspects viennent confirmer notre réflexion. Premièrement, les *stakeholders* du développement local considèrent que le modèle universitaire actuel répond aux besoins organisationnels du milieu, que ce soit sous forme d'enseignements ou de recherches. Deuxièmement, si on se réfère à Barbier (1996), le milieu universitaire est celui du transfert des connaissances à une clientèle étudiante. Dans une perspective positiviste, cette approche prend son sens dans les fondements de la recherche scientifique qui sont à l'origine de la transmission des savoirs homologués. Dans une perspective socio-constructiviste, cette approche devient limitée, dans la mesure où les objectifs de formation se développent plutôt dans un contexte entrepreneurial. Troisièmement, les réalités administratives constituent des forces de clivage entre les contextes pédagogiques. Le système d'activités du professeur, tel qu'il le perçoit, est centré en fonction des besoins propres de l'acteur, négligeant les besoins des autres acteurs agissant en communauté. Cette attitude, imputée autant aux étudiants, qu'aux dirigeants et acteurs du développement local, nécessite une transformation profonde. L'approche préconisée reste la formation des formateurs et une transformation organisationnelle libérant les flux d'information au sein de l'institution. Chaque contexte pédagogique doit être en synergie avec les autres afin de créer un équilibre de qualité et de performance qui constituent la plate-forme nécessaire à la naissance d'une réalité entrepreneuriale au sein de l'institution. Quatrièmement, un positionnement positiviste des acteurs des milieux universitaires en regard de la formation en entrepreneurship est générateur de clivage entre le processus de création de programmes de formation en entrepreneurship et la réalité entrepreneuriale. Les forces de résistance au changement générées sont le résultat d'une dichotomie des contextes pédagogiques créée par les acteurs et les dirigeants en place. Une formation universitaire en entrepreneurship doit prendre sa source dans une perspective socio-constructiviste, où les positions de tous les intervenants sont pris en considération et conjugués dans une perspective de développement local.

Notre proposition réfère à la nécessité de systématiser les contextes pédagogiques. Nous démontrons que les contextes pédagogiques constituent

indirectement des ensembles fortement interreliés et fermés. Nous considérons que la fusion des quatre plates-formes permet de développer une synergie systémique, essentielle à la conception et la réalisation d'une formation en entrepreneurship qui répond à la fois au défi de l'entrepreneur mais aussi aux réalités de la communauté locale. Le modèle développé permet de procurer cette synergie, dans un équilibre où chaque inter-relation constitue la base d'actions concrètes en termes de développement local.

Les finalités de la recherche ont permis aux actions d'émerger peu après pour donner des résultats concrets vers le début de 2003. Les actions suggérées impliquent des transformations dans les programmes de formation, dans les services d'appui, dans la réalisation de recherches et dans la mise en place de réseaux formels et informels. Le système propose une dialectique université-entreprise permettant à l'étudiant de suivre un processus de formation simultané, conjuguant à la fois les savoirs explicites et les savoirs tacites. Le noyau en entrepreneurship est structuré de telle sorte qu'il puisse répondre à la demande de la communauté, permettant la formation et la création de nouveaux entrepreneurs formés dans des domaines éducatif, culturel, social, technologique et économique. Un Noyau stratégique de spécialistes dédié à la promotion et l'appui aux entrepreneurs, mais aussi à la formation et la recherche dans le domaine comme contribution au développement social, éducationnel, culturel et économique de la région. L'objectif principal repose sur le développement local, la formation et l'appui aux entrepreneurs, la recherche et le développement de solutions entrepreneuriales en termes de réseaux et de partenariats. Le public-cible est constitué d'étudiants, de professeurs, de chercheurs, d'entrepreneurs, d'investisseurs, d'intervenants du secteur public et des institutions d'enseignements. Ce Noyau propose de développer des projets conjoints tel que des événements, des ententes de coopération et d'échange avec différents acteurs du développement de la communauté, afin de générer, à l'échelle nationale et internationale, une charge de travail axée sur la croissance individuelle et collective.

En juillet 2002, le CUF a retenu les services de l'auteur en tant que professeur d'entrepreneurship dans les disciplines de Design, de Tourisme, d'Informatique et d'ingénierie de Production. De plus, le mandat d'implanter le noyau en entrepreneurship, en collaboration avec les collègues du Poste de Pilotage, fut confirmé en décembre 2002. Dans une perspective pédagogique, le Centro Universitário Feevale, par les actions du *Pró-Reitor*, Ramon da Cunha, s'est doté d'un nouveau projet pédagogique institutionnel. La particularité de ce projet est qu'il a permis une consultation professorale très professionnelle et qu'il considère la nécessité d'aborder une pensée plus entrepreneuriale de la pédagogie. Ce changement ouvre la voie à une intégration de programme dans le curriculum universitaire qui, non seulement a des contenus innovateurs, mais prend des formes différentes et des approches différentes.

De surcroît, le Gouverneur de l'État du Rio Grande du Sul, lors de sa campagne électorale de novembre 2002, a rencontré les membres du Noyau en Entrepreneurship

afin de prendre connaissance des travaux réalisés au CUF. Le 23 avril 2003, le Gouverneur élu, Germano Rigotto, est revenu au CUF et a confirmé son engagement dans la réalisation du Programme Communautaire en Entrepreneurship du Rio Grande do Sul.

Ce projet, préparé sous la direction de l'auteur, constitue une extension majeure des travaux réalisés à ce jour au CUF, et ce, tel que développé dans l'optique de transférabilité. Le projet est basé sur un effort de démocratisation des rôles des organismes impliqués dans le projet. Nous avons d'abord établi les concepts qui véhiculent l'idée mise de l'avant. Le Programme constitue une brochette d'actions souhaitées et développées par les futurs gestionnaires, fondée dans une réalité communautaire. Le projet ne repose pas sur une structure organisationnelle centralisée où la distribution des pouvoirs permet une intégration horizontale des différents acteurs du développement. Cette approche constitue en soi une source de motivation stratégique, qui permet à la fois de concentrer les efforts réalisés dans les quatre coins de l'État et de se doter d'une ligne de pensée qui corrobore les politiques mises en place par le gouvernement de l'État. L'approche communautaire est à la fois le souhait du Gouverneur de l'État et, en soi, la solution désirée par le CUF et les universités du Rio Grande do Sul qui participent au projet.

L'initiative *hamburguense*³ constitue une solution, à la fois pratique parce qu'elle s'intègre facilement dans le milieu, réaliste dans un contexte entrepreneurial parce qu'elle répond aux besoins des *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo et, innovatrice parce qu'elle est maintenant le théâtre de la création d'un modèle transférable au Rio Grande do Sul et éventuellement à tout le Brésil.

³ *Hamburguense* est l'adjectif qualifiant le sujet originaire de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), Brésil.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
RÉSUMÉ	5
TABLE DES MATIÈRES	11
LISTE DES TABLEAUX	19
LISTE DES FIGURES	18
LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	20
REMERCIEMENTS	20
PREMIER CHAPITRE	24
MANDAT DE RECHERCHE	24
1. CONTEXTE NATIONAL BRÉSILIEN.....	24
1.1 Contexte régional: Rio Grande do Sul, Brasil.....	26
1.2 Novo Hamburgo, au coeur de la Vale do Rio dos Sinos.....	27
1.3 Stratégie universitaire de développement local.....	28
1.4 Mandat de recherche	29
1.5 Perspectives et expériences de recherche.....	30
1.6 Question et sous-questions de recherche.....	33
REVUE DE LITTÉRATURE	35
1. OBJECTIFS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE.....	35
1.1 Organisation et thématiques.....	36
2. RECENSION DES ÉCRITS	38
2.1 Développement local: processus émergent, endogène.....	38
2.2 <i>Stakeholders</i> du développement local.....	41

2.3 Champ de l'entrepreneurship	43
2.4 Formation en entrepreneurship	74
2.5 Programmes de formation en entrepreneurship	87
2.6 Concepts et modèles des Sciences de l'Éducation.....	104
2.7 Cadre de travail	122
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	132
1. CHOIX DE PARADIGME ÉPISTÉMOLOGIQUE	132
2. TRILOGIE MÉTHODOLOGIQUE INTERACTIVE.....	133
2.1 Cadre général de recherche proposé par Maxwell (1997)	134
3. CONSTRUITS DE LA RECHERCHE.....	135
3.1 Stratégie de recherche basée dans l'action.....	135
4. RÉALISATION DE LA RECHERCHE	138
4.1 Arrivée sur le terrain	139
4.2 Première rencontre de travail	140
CUEILLETTE ET ANALYSE DES DONNÉES	172
1. IMAGE SOCIALE DE L'ENTREPRENEUR	173
2. ENTREPRENEURSHIP ET <i>STAKEHOLDERS</i> DU DÉVELOPPEMENT LOCAL	174
3. ÉCHANTILLONNAGE VARIÉ ET REPRÉSENTATIF D'UNE COMMUNAUTÉ.....	175
4. ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT DE NOVO HAMBURGO.....	178
5. POSITIONNEMENT DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT LOCAL.....	191
5.1 Synthèse et leçons	200
6. POSITIONNEMENT D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS DU CUF	202
6.1 Synthèse et leçons	210
7. POSITIONNEMENT DE COORDONNATEURS DE PROGRAMMES DU CUF	212
7.1 Synthèse et leçons	221
8. POSITIONNEMENT DES DIRIGEANTS DU CUF.....	222
8.1 Synthèse et leçons	231
DISCUSSION	233

1. LES APPORTS STRUCTURANTS DE NOTRE RÉFLEXION	233
2. PROCÉDURE D'ANALYSE INTÉGRÉE	235
2.1 Étude des données en fonction de trois tendances	236
2.2 Une position de convergence limitée	239
3. OBSERVATOIRE ANALYTIQUE	241
3.1 Selon les unités d'analyse répertoriées	242
3.2 Réflexion plus élargie: les contextes pédagogiques.....	251
3.3 Concept d'université entrepreneuriale	266
FINALITÉS DE LA RECHERCHE	272
1. ENTREPRISES ET CLOISONNEMENT DES UNIVERSITÉS	272
2. DICHOTOMIE DES ACTEURS FACE AUX CONTEXTES PEDAGOGIQUES	270
3. NECESSITE DE SYSTEMATISER LA RÉALITÉ	273
TRANSITION ET TRANSFERTS.....	286
1. PÉRIODE DE TRANSITION	286
2. MISE EN PLACE DU NOYAU EN ENTREPRENEURSHIP.....	290
2.1 Réforme du Vice-Rectorat à l'Innovation et la Technologie	291
2.2 Repositionnement pédagogique qui concorde avec la réalité entrepreneuriale ..	300
2.3 Réformes au Vice-Rectorat de l'enseignement de la graduation	302
2.4 Synthèse	305
3. PROGRAMME COMMUNAUTAIRE D'ENTREPRENEURSHIP	306
3.1 Mandat, définition et présentation générale.....	307
3.2 Structure du programme.....	313
3.3 Stratégies d'implantation	319
3.4 Plan d'action.....	321
3.5 Méthodologie	322
3.5.1 Structure condensée et subdivisée de la méthodologie	323
3.6 Plan d'exécution.....	327
3.7 Période d'Exécution.....	331
3.8 Budget	335

3.9 Synthèse	335
CONCLUSION.....	338
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	341
Annexe 1 - Le Rio Grande do Sul et Novo Hamburgo.....	357
Annexe 2 - Les stratégies pour rendre l'environnement éducatif et plus entrepreneurial.....	359
Annexe 3 - Détails sur le programme Reune-iel	361
Annexe 4 - Opinions de huit gourous en éducation dans le monde	371
Annexe 5-A - Cadre conceptuel.....	374
Annexe 5-B - Cahier d'entrevue.....	379
Annexe 6 - La première réunion	386
Annexe 7 - Présentation du champ des possibles	388
Annexe 8 - Mandat de réalisation du <i>Focus Group</i>.....	392
Annexe 9 - Synthèse de la méthode préconisée par Minayo (1996) et de Oliveira (2000)	395
Annexe 10 - Points de vue des acteurs du développement local sur la formation en entrepreneurship.....	398
Annexe 11 - Structures pertinentes et unités d'analyse émergentes.....	419
Annexe 12 - Identification de vingt-et-un thèmes spécifiques	431
Annexe 13 - Indice de convergence entre <i>verbatim</i> et structures pertinentes .	433
Annexe 14 - Calcul de l'écart-type.....	435
Annexe 15 - Profil des participants au <i>Focus Group</i>.....	437
Annexe 16 - Indice de convergence des résultats d'entrevues.....	439

Annexe 17 - Répartition des points de concentrations par <i>verbatim</i>	441
Annexe 18 - Répartition des structures relevantes entre la réalité et les rêves	443
Annexe 19 - Positionnement des répondants en fonction des vues de la réalité.....	445
Annexe 20 - Répartition des vues de la réalité à propos du formateur	447
Annexe 21 - Répartition des vues des rêves à propos du formateur.....	449
Annexe 22 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités quant aux programmes de formation en entrepreneurship.....	451
Annexe 23 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves quant aux programmes de formation en entrepreneurship.....	453
Annexe 24 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur le profil de la clientèle universitaire	455
Annexe 25 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves sur le profil de la clientèle universitaire	457
Annexe 26 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur l'enseignement universitaire en entrepreneurship.....	459
Annexe 27 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves sur l'enseignement universitaire en entrepreneurship.....	461
Annexe 28 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités concernant l'apprentissage.....	463
Annexe 29 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves concernant l'apprentissage.....	465
Annexe 30 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur les méthodes et les techniques de formation en entrepreneurship ...	467
Annexe 31 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves sur les méthodes et les techniques de formation en entrepreneurship ...	469
Annexe 32 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur les supports entre les étudiants et les milieux pédagogiques	471

Annexe 33 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves sur les supports entre les étudiants et les milieux pédagogiques	473
Annexe 34 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur les expériences et ressources	475
Annexe 35 - Distribution en pourcentage des tendances des rêves sur les expériences et ressources	477
Annexe 36 - Distribution en pourcentage des tendances des réalités sur les échanges entre les programmes de formation et les professeurs	479
Annexe 37 - Distribution en pourcentage des rêves concernant l'université idéale.....	481
Annexe 38 - Plateforme de formation en entrepreneurship	483
Annexe 39 - Budget du projet.....	486

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Typologie des programmes de développement en entrepreneurship selon le Bureau International du Travail (BIT)	77
Tableau 2	Selon le modèle de Gibb (1988) - Les antagonismes du système d'éducation	83
Tableau 3	Procédure d'enseignement en entrepreneurship de Filion (1991b)	84
Tableau 4	Séquence et processus d'analyse.....	168
Tableau 5	Séquence des travaux de condensation et d'analyse	170
Tableau 6	Milieus constituant les sources des <i>stakeholders</i>	176
Tableau 7	Exemple de codification des données empiriques	237
Tableau 8	Structure et ressources disponibles	315
Tableau 9	Étape A; les travaux à réaliser et les résultats anticipés.....	327
Tableau 10	Étape B; les travaux à réaliser et les résultats anticipés.....	328
Tableau 11	Étape C; les travaux à réaliser et les résultats anticipés.....	329
Tableau 12	Étape D; les travaux à réaliser et les résultats anticipés.....	330
Tableau 13	Étapes A et B; périodes d'exécution	331
Tableau 14	Étapes C et D; périodes d'exécution	332
Tableau 15	Synthèse des travaux de transformation.....	340

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Patrimoine de la communauté locale.....	39
Figure 2	Connaître l'entrepreneur par des approches différenciées	46
Figure 3	Modèle expérientiel de Kolb (1976).....	113
Figure 4	Modèle de Randolph et Posner (1979).....	116
Figure 5	Situation pédagogique de Legendre (1988).....	119
Figure 6	Dynamique paradigmatique touchant l'étude du champ de l'entrepreneurship en se fondant sur l'approche culturelle	124
Figure 7	Facteurs contextuels influençant le design de la recherche	134
Figure 8	Routines en boucles continues	138
Figure 9	Design du Poste de Pilotage	142
Figure 10	Méthodes et leurs instrumentations	153
Figure 11	Cercle Herméneutique-dialectique de Guba et Lincoln (1989).....	154
Figure 12	Catégories d'analyse.....	169
Figure 13	Répartition des tendances d'opinions en pourcentage	238
Figure 14	Contexte pédagogique traditionnel.....	253

Figure 15	Rôle du professeur.....	257
Figure 16	Rôle de l'étudiant	262
Figure 17	Champs de socialisation et interfaces d'action.....	265
Figure 18	Situation Pédagogique en Entrepreneurship.....	275
Figure 19	Application organisationnelle des interfaces d'action.....	288
Figure 20	Programmes de PROTEC.....	297
Figure 21	Structure de Développement Économique des 22 régions du RS	312
Figure 22	Organigramme du Programme Communautaire en Entrepreneurship	314
Figure 23	Étape A: la création du Programme	323
Figure 24	Étape B: le mise en place des Noyaux Régionaux	324
Figure 25	Étape C: les études de positionnement	325
Figure 26	Étape D: la validation et l'implantation	326

LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Ação 21	21 Ações para Retomada do Crescimento do Vale do Rio dos Sinos
ACI	Associação Comercial e Industrial
ACINH	Associação Comercial e Industrial de Novo Hamburgo
ALCA	<i>Acordo de Livre Comércio nas Americas</i>
ANPROTEC	Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendedorismo de Tecnologias Avançadas
Art.	Artigo
ASPEUR	Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo
BIT	Bureau International du Travail
BITT	Bureau d'Innovation et de Transfert des Technologies
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Comité Consultatif
CEFE	Compétences de l'Entreprise par une Formation en Entrepreneurship
CHD	Cercle Hermeneutique Dialectique
CIID	Centre intégré d'innovation en design
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COREDES	Conselho Regional de Desenvolvimento
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUF	Centro Universitário Feevale
DBA	Doctorat en Administration des Affaires
E-Mail	Courrier Électronique

EWO	<i>Entrepreneur Workshop Organizer</i>
Exp. et Res.	Expérience et Ressources
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDATEC	Fundação universidade – Empresa de Tecnologia e Ciências
GTZ	Agence Allemande de Coopération Technique
HEC	Hautes Études Commerciales de Montréal
ICSA	Instituto das Ciências Sociais Aplicadas
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INTERMAN	Réseau International du Développement du Management
IRECUS	Institut de recherche et d'enseignement pour les coopératives de l'Université de Sherbrooke
ISO	International Organization for Standardization
ITNH	Incubateur Technologique de Novo Hamburgo
Met. et Tec.	Méthodes et Techniques
ITNH	Incubateur Technologique de Novo Hamburgo
MG	Minas Gerais
NEAD	Noyau d'Éducation à Distance
Ph. D.	Philosophiae Doctor
PME	Petites et moyennes entreprises
PROGER	Programme de Création d'Emploi et de Revenu
PROGRAD	Vice-rectorat à l'enseignement de la Graduation
PROTEC	Vice-rectorat à l'innovation et la technologie

PUC-RIO	Ponfífcia Universidade Católica do Rio de Janeiro
R&D	Recherche et Développement
R.D.	République Dominicaine
REUNE	IEL - Réseau pour l'enseignement de l'entrepreneurship
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SCT	Secrétariat de la Science et de la Technologie de l'État du Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDP	Programme de Développement des Nations-Unies
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
VALETEC	Association de Développement Technologique de la Vale do Sinos

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la contribution de nombreuses personnes. Nous tenons d'abord à remercier Paul Prévost, directeur de recherche, pour son implication et ses précieux conseils, les membres du jury, ainsi que les membres du corps professoral, associés au programme de doctorat en administration de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke et de l'IRECUS. Nous tenons à souligner la contribution de Simone Assis, de IEL National, du professeur Fernando Dolabela, UFMG, des dirigeants du Centro Universitário Feevale, dont le recteur Lauro Tisher, et le vice-recteur Cleber Christiano Prodanov, qui ont su percevoir l'importance de s'impliquer dans le développement de la cause entrepreneuriale dans la région de Novo Hamburgo. Nous saluons tout particulièrement les membres du Poste de Pilotage, Maria Teresa Calduro, Elizabeth Cristina Drumm, Miriam Maciel da Rosa, Joelma Maino, Eduardo da Costa Pertille, André Mauricio Santos, Joceli da Silveira, Flavio Stein et Alexandre Zeni. Leur implication et leur dévouement, lors des entrevues et des analyses, ont permis la réalisation de cette recherche. Nous remercions particulièrement Cristina Frezza pour son travail acharné dans l'édition de ce document.

Enfin, une reconnaissance toute particulière s'adresse aux acteurs du développement local de la région de Novo Hamburgo, aux étudiants, aux coordonnateurs et aux dirigeants qui ont accepté de participer à la recherche. Sans leur généreuse contribution, nous ne serions pas parvenus à rejoindre leur perception de la réalité qui les entoure et leurs rêves.

PREMIER CHAPITRE

MANDAT DE RECHERCHE

1. CONTEXTE NATIONAL BRÉSILIEN

« Le Brésil est le géant de l'Amérique du Sud. Il occupe la moitié de la superficie de ce continent et comprend plus de la moitié de toute la population sud-américaine » (Larousse, 1982). Deux ans depuis la fête du 500^{ème} anniversaire de sa fondation par Pedro Álvares Cabral, le Brésil n'est pas devenu seulement un pays, il constitue un continent en soi. Quoique immense de par son territoire (cinquième plus grand pays au monde, selon Footprint Handbook (1998), le Brésil est le résultat d'un regroupement de régions hétérogènes de par leurs caractéristiques géographiques et socioculturelles. « Une terre où la population est très composite; mêlant noirs, blancs, indiens et asiatiques qui génèrent une culture métissée de plus en plus importante » (*Ibid*).

There are so many ways in which Brazil is not one country : in its history, its politics, its people, its landscape, its wealth distribution, its culture. And yet, it is one country, with a sense of Brazilian-ness which permeates everything [...] (Ben Box, Editor, Brazil Footprint Handbook, 1998, p. 4)⁴

Le Brésil compte 24 états (*Ibid*), dotés d'un gouvernement et d'un parlement, de trois territoires et d'un district fédéral. Le Brésil a connu des tendances politiques autoritaires mais a retrouvé la démocratie en 1985. Ce pays fait maintenant face à une situation économique et financière particulièrement difficile. Les atouts ne manquent pas mais la croissance est freinée par une structure agraire non efficiente, des

⁴ Il y a tellement de façons de voir que le Brésil ne constitue pas qu'un pays en soi; par son histoire, sa politique, son peuple, son territoire, la distribution de sa richesse, sa culture. Par contre, c'est un pays, avec une saveur brésilienne qui perméabilise tout [...] (traduction libre de Ben Box, Editor, Brazil Footprint Handbook, 1998, p. 4).

disparités climatiques importantes, une augmentation de la population trop forte créant un clivage social de plus en plus important (Larousse, 1982).

La population du Brésil, de plus de cent soixante-dix millions d'habitants, s'accroît à plus de 2 % par an et se concentre principalement dans le triangle territorial entre les villes de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) et Belo Horizonte (MG). La région du nord appelée *Norte* traverse l'équateur, y offrant une végétation luxuriante et un climat propice au tourisme à l'année. Cette région de Amazonas, avec l'axe fluvial le plus volumineux du globe, le Rio Amazonas, est considérée comme une région industriellement développée avec ses trois villes Manaus, Santarém et Belém. La ville de Manaus est le principal centre d'activités économiques et compte environ 2 millions d'habitants. Quelques 2000 km plus à l'est, vers la partie la plus rapprochée du continent africain, se trouve la région *Nordeste*, incluant le petit État du Pernambuco. Sa capitale, Recife, est le principal centre urbain de la côte et sa population dépasse les 3 millions d'habitants.

Plus au sud, on traverse l'État da Bahia et sa très connue capitale Salvador, reconnue pour son histoire durant la colonisation par les esclaves venant du continent africain. Elle dégage donc une culture d'origine africaine, avec ses mœurs et ses coutumes très particulières à l'endroit (*O país da cor da emoção*, Brasil, 1998). Toujours en longeant la côte, nous nous retrouvons dans la région la plus peuplée et la plus active économiquement du Brésil, le Sudeste (*Ibid*). L'État de Espírito Santo est un des premiers ports d'attache du Brésil créé par les Portugais au 16^{ème} siècle. L'organisation de la région concorde avec la découverte du minerai de fer dans le Minas Gerais par les Portugais et son exportation vers le vieux continent (Brazil *Footprint Handbook*, 1998). Sa capitale, Vitória, est peu peuplée comparativement aux capitales voisines. Le centre du pays, tout comme la région de Amazônia, constitue la partie la moins densément peuplée du pays. Mais suite à la construction de la capitale (Distrito Federal de Brasília) en 1956 par le célèbre architecte Niemeyer, les plaines désertiques du Goiás ont vu apparaître des gratte-ciel et des

autoroutes qui permettent toujours aujourd'hui le développement de cette région torride et défavorisée (*O país da cor da emoção*, Brasil, 1998).

En voyageant vers le sud, nous approchons du terrain choisi pour les fins de la recherche. Au sud du cœur économique du Brésil (triangle Rio de Janeiro, São Paulo et Belo Horizonte), le paysage démographique se transforme par la présence importante d'Européens, d'origine allemande et italienne, et la proximité des cultures espagnoles de l'Uruguay, le Paraguay et l'Argentine.

1.1 Contexte régional: Rio Grande do Sul, Brasil

L'État le plus septentrional du Brésil, le Rio Grande do Sul, est bordé au nord par l'État de Santa Catarina, enclavé entre l'Océan Atlantique à l'est, l'Uruguay au sud et l'Argentine à l'ouest.

Le Rio Grande do Sul est le quatrième état le plus peuplé du Brésil avec plus de neuf millions d'habitants. Sa capitale, Porto Alegre, est reconnue pour son positionnement stratégique dans la zone de libre échange sud-américaine, le Mercosul. La région métropolitaine de Porto Alegre compte plus de trois millions d'habitants et est située à l'embouchure du Rio Guaiaba (Annexe 1).

La capitale s'est développée vers le nord dans la vallée du Rio dos Sinos pour créer une région industrielle très dense. La vallée du Rio dos Sinos se perd dans les montagnes de la Serra où l'on retrouve les seuls vignobles du pays qui produisent un vin d'excellente qualité (Région de Bento Gonçalves et de Garibaldi). Le dernier centre urbain important de la vallée est celui de Novo Hamburgo. Le profil socio-économique de la région de Novo Hamburgo est basé sur des activités à la fois industrielles, commerciales et de services. À l'échelle industrielle, les principales entreprises en activité évoluent dans les secteurs du textile, du cuir, du soulier et des artefacts, du bois, du papier, de l'impression et de l'édition, de production

d'équipements et de la transformation de certains métaux. Les activités commerciales dans la région se résument principalement aux commerces de détail et de soutien à la communauté. Au niveau des services, la région de Novo Hamburgo se développe autour des secteurs du transport public, de la santé, des activités immobilières, de l'éducation, de l'informatique et des services sociaux et, de l'importation et de l'exportation.

La stratégie de diversification mise en place dans les années 90 a permis la création d'entreprise dans différents secteurs d'activité économique. Pour la période de 1998, le secteur du commerce représente le plus important nombre d'entreprises avec 48 % du total de 250 firmes dans la région et le secteur de l'industrie apparaît comme celui qui génère le plus d'emplois, soit environ 67 % d'un total de 14 234 employés. Pour cette même période, la variation de l'activité économique présente une augmentation de 3,3 % du nombre d'entreprises et une faible baisse du nombre d'emplois (*NH em Números*, 1999).

1.2 Novo Hamburgo, au coeur de la Vale do Rio dos Sinos

Novo Hamburgo est située au coeur de Vale do Rio dos Sinos (Rio Grande do Sul - Brasil). La population globale de Novo Hamburgo, en 1997 est estimée à environ 230 000 habitants. Fondée en 1830, la ville s'est développée autour d'une économie industrielle principalement basée sur la production textile, de bois et de la chaussure (*NH em números*, 1999; Novo Hamburgo, Brasil, 1999).

Depuis 1993, l'ajustement de la monnaie locale, le *real*, au pair avec le dollar américain et l'insertion de la Chine dans le marché international de la chaussure ont provoqué une cassure dans le niveau de compétitivité des entreprises locales, forçant maintes petites entreprises à fermer leurs portes et provoquant une crise de croissance industrielle locale avec un taux de chômage frisant les 25 %.

Face à cette crise de l'emploi, les leaders du développement local de la région de Novo Hamburgo, dont la Chambre de commerce de Novo Hamburgo, le journal local NH Jornal et le Centro Universitário Feevale (CUF), se sont donnés conjointement comme but premier de participer à la croissance et à la diversification des secteurs de l'économie locale et au développement de l'entrepreneurship en créant une rupture par rapport au comportement historique. Ils ont formalisé un partenariat, se sont dotés d'un plan de développement stratégique et ont adopté une philosophie de responsabilisation et de prise en main.

Centré sur la reconversion industrielle de la collectivité, le plan est axé principalement sur le développement technologique et l'innovation. Trois projets sont mis en priorité :

1. La création d'une Chambre de commerce régionale;
2. La mise en place d'un programme de formation en entrepreneurship;
3. La mise en place d'incubateurs et de parcs technologiques, et ce, avec la participation d'acteurs provenant des secteurs névralgiques de l'économie de la région.

1.3 Stratégie universitaire de développement local

La stratégie de développement local part du principe que l'entrepreneurship, l'innovation et l'accès à la technologie sont des facteurs clés qui permettront aux petites et moyennes entreprises (PME) de la région de Vale do Rio dos Sinos de créer des emplois, de demeurer concurrentielles.

L'initiative a trois objectifs principaux :

1. Promouvoir le phénomène entrepreneurial afin de générer de nouveaux emplois à valeur ajoutée;
2. Appuyer la mise au point, le transfert et la commercialisation de produits et de technologies;

3. Favoriser la détermination, la diffusion et l'application de pratiques améliorées dans la prestation de services de soutien à la petite entreprise et l'élaboration de politiques.

Dans le cadre de ce plan de développement, le Centro Universitário Feevale désire implanter des services de soutien et de formation en entrepreneurship afin de permettre aux nouveaux entrepreneurs de la région de bénéficier des outils de développement récemment développés et des infrastructures technologiques récemment construites. Le Centro Universitário Feevale propose, dans sa stratégie de mise en place, de transformer son université en centre de formation en entrepreneurship, créant ainsi un outil de support efficace à la création et au développement des PME de la région de Vale do Rio do Sinos (Novo Hamburgo).

Le Centro Universitário Feevale désire mettre en place, comme organisme de soutien, un programme de formation, d'appui et de recherche en entrepreneurship afin de répondre aux besoins des entrepreneurs de la région et de permettre à la communauté de :

1. se doter d'une relève entrepreneuriale;
2. faciliter l'intégration et l'accroissement des entrepreneurs dans la région;
3. se doter de plus d'entreprises;
4. se doter d'entreprises plus performantes;
5. se doter de plus d'emplois durables pour la région de Novo Hamburgo.

1.4 Mandat de recherche

Le mandat de recherche, exprimé par le Centro Universitário Feevale, s'est réalisé dans le contexte d'une entente de collaboration inter-universitaire établie entre l'Université de Sherbrooke et le Centro Univeristário Feevale.

Le projet de recherche proposé a pour but de réaliser une recherche-action et d'innover par la conception d'un modèle théorique de formation en entrepreneurship, répondant à la fois aux besoins du milieu et aux objectifs de développement établis

par les acteurs du développement local. Le modèle académique conçu doit permettre de constituer un outil de réflexion à la base d'un programme d'appui et de formation universitaire en entrepreneurship, incluant des activités dites d'extension destinées à répondre efficacement aux besoins et aux réalités de la communauté de Novo Hamburgo.

1.5 Perspectives et expériences de recherche

Selon Maxwell (1997), les perspectives et l'expérience commune des chercheurs constituent le patrimoine scientifique de la recherche, ce que l'on nomme les acquis de recherche.

Tout d'abord, l'auteur a travaillé dans le domaine de la recherche universitaire et a acquis une expérience de recherche pertinente depuis 1995. L'auteur positionne ses actions dans une perspective participative incitant une évolution dans une réalité dite constructiviste. La capacité à concevoir, à développer des concepts et à faire preuve de précision dans les recherches met en valeur l'intérêt de l'auteur pour le milieu universitaire. Les aptitudes à communiquer en anglais, espagnol, français et portugais brésilien sont garantes du succès de l'auteur dans ce projet de recherche au Brésil.

1.5.1 Projet entrepreneurial en République Dominicaine en 1998

Un projet de formation en entrepreneurship a été mis en œuvre pour des micro-entrepreneurs de la province de Salcedo (RD). Ce projet, El Proyecto del Porvenir - El desarrollo y la organización de un concurso anual de creación de proyecto de empresarios en la región de Salcedo, por la Cámara de Comercio y Producción de Salcedo, Falconbridge Dominicana CporA, Codetel, Intec-Campe/UsAid y Infotep a permis à l'auteur de développer des compétences de recherche selon la perspective constructiviste, en collaboration avec des chercheurs de l'UASD (Universidad Autónoma de Santo Domingo, RD) et de travailler efficacement dans un milieu

économique désorganisé. Les travaux ont produit des résultats concluants pour l'accroissement de l'emploi durable dans la communauté de Salcedo.

1.5.2 Étude de cas au Brésil en 1999

Dans le cadre de ses études doctorales, l'auteur a réalisé en 1999 une étude de cas concernant une méthodologie de formation en entrepreneurship mise au point par le professeur Fernando Dolabela. Ce voyage, à travers le continent brésilien, a permis d'établir un réseau élargi de contacts dans les milieux universitaires et institutionnels du pays, d'étudier de façon approfondie les fondements d'un modèle pédagogique mis de l'avant par le professeur Dolabela et d'apprendre à communiquer, de façon écrite et verbale, en portugais brésilien. Cette opportunité a permis d'établir les contacts initiaux avec les professeurs du Centro Universitário Feevale, dont le collègue professeur Eduardo Pertille Costa Leite et le professeur Fernando Dolabela, de UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) qui agit aussi comme professionnel contractuel pour IEL-National.

1.5.3 Équipe du Centro Universitário Feevale

La Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo (ASPEUR), constituée d'acteurs du développement local de la communauté de Novo Hamburgo, a comme objectif de former des gens de niveau universitaire et est dirigée par un conseil formé d'entrepreneurs de la région actifs dans différentes sphères sociales, économiques et professionnelles. Une des premières actions fût de constituer la Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - Feevale, aujourd'hui le Centro Universitário Feevale.

Le Centro Universitário Feevale promouvoit le développement scientifique, technologique et culturel de sa clientèle. Le cadre de référence de l'institution se base sur les exigences critiques et intellectuelles nécessaires à la réalisation de la finalité

éducationnelle. Le centre universitaire s'est doté d'une mission et de principes fondamentaux qui réfèrent au développement et à l'application de ses actions en tant qu'acteur social.

La mission du Centro Universitário Feevale consiste à gérer, développer et diffuser les connaissances humaines de telle façon que les individus et les organisations provoquent des changements dans leur économie et la société à la fois bénéfiques et accessibles. Les principes fondamentaux du Centro Universitário Feevale sont 1) l'excellence, en termes de référence de formation et d'éducation; 2) l'éthique, à travers toutes ses activités; 3) l'intégration, afin de promouvoir une éducation intégrée au sein des différents niveaux d'éducation (primaire, secondaire et universitaire); 4) la créativité, en agissant avec des principes de flexibilité, d'agilité et d'innovation; 5) la transparence, comme organisation authentique dans ses relations humaines et par la clarté de ses actions; 6) le réinvestissement en appliquant ses résultats au bénéfice de l'expansion de ses ressources matérielles et éducatives à la formation de ses collaborateurs; 7) communautaire comme institution intégrée dans la communauté.

La croissance exponentielle du nombre de sa clientèle et les nécessités qu'engendrent la réalité socio-économique de la région de Novo Hamburgo ont poussé les dirigeants universitaires à s'impliquer dans des actions concrètes de développement local, appliquant ainsi certains principes entrepreneuriaux tels que la nécessité d'atteindre le succès au sein de la communauté en tant qu'institution éducationnelle.

Dans cet ordre d'idée et faisant suite à la visite d'une délégation brésilienne du Centro Universitário Feevale à l'Université de Sherbrooke en octobre 1999, la signature d'un accord de coopération entre les deux universités a permis le développement d'actions de coopération dans les champs de la recherche et de

l'enseignement. Dans le cadre de cette entente, l'auteur a bénéficié d'une invitation à participer au deuxième Congrès sur l'entrepreneurship, en tant que conférencier, et de réaliser la recherche-terrain. C'est ainsi que le projet de recherche a pris forme et que l'équipe de recherche a pu se constituer par la création d'un Poste de Pilotage.

Les collègues professeurs Elizabeth Cristina Drumm, Miriam Maciel da Rosa, Joelma Maino, Maria Teresa Calduro, Eduardo da Costa Pertille, André Mauricio Santos, Joceli da Silveira, Alexandre Zeni et bien d'autres ont participé activement aux recherches. Le *Pro-Reitor*⁵ Cleber Prodanov et le *Reitor*⁶ Lauro Tischer nous ont fourni leur appui en nous offrant leur expertise, leur expérience de vie et de travail, et les ressources humaines et techniques nécessaires à la réalisation de la recherche. De plus, nous avons eu l'opportunité de bénéficier de l'appui et du travail de plusieurs acteurs de la région dans la réalisation de la recherche.

1.6 Question et sous-questions de recherche

Selon Maxwell (1997), les questions de recherche doivent énoncer ce que nous voulons comprendre en faisant cette recherche. Elles doivent aussi pouvoir énoncer ce que nous ne connaissons pas et que nous voulons découvrir en faisant cette recherche. Enfin, à quelles questions notre recherche permet-elle de répondre, et comment ces questions sont-elles interreliées? Les questions de recherche suivantes ont été soumises aux responsables du Centro Universitário Feevale afin de valider les orientations du projet.

⁵ Vice-recteur.

⁶ Recteur.

1.6.1 Question générale de recherche

Comment transformer le Centro Universitário Feevale en un milieu universitaire incubateur de l'entrepreneurship, facteur agissant sur le renouveau de la collectivité de Novo Hamburgo?

1.6.2 Sous-questions de recherche

1. Comment le Centro Universitário Feevale peut formuler ses besoins en termes d'enseignement et de recherche en entrepreneurship?
2. Pouvons-nous établir des modèles d'apprentissage afin de mieux comprendre et de déterminer les besoins réels de formation en entrepreneurship en ce milieu universitaire?
3. Pouvons-nous déterminer et spécifier la qualité des interrelations qu'on retrouve entre les types de milieux propices à l'apprentissage, la qualité et le profil des formateurs et de la clientèle universitaire?
4. Comment construire le tout comme un système d'apprentissage?
5. Que pourrait être une culture entrepreneuriale universitaire pertinente?

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous traitons en profondeur de l'ensemble des connaissances théoriques et empiriques du champ de l'entrepreneurship. Notre but est de permettre au lecteur de bien cerner la problématique entrepreneuriale, d'une part en tant que champ de recherche, et d'autre part, dans une perspective de formation comme levier de développement local.

1. OBJECTIFS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

Afin de circonscrire l'objet d'étude, il nous a fallu plusieurs mois de lecture, d'observation, d'intervention et de réflexion. Plusieurs fois avons-nous initié ce travail sans atteindre un niveau de satisfaction égal à ce que nous recherchions à démontrer. Le fil conducteur permettant au lecteur de traverser le sujet avec intérêt et motivation, constitue le seuil de rigueur que nous avons établi quant à la qualité de ce travail. Existe-t-il une façon, un modèle qui puisse expliquer toute la complexité que constitue ce champ d'étude?

Dans un contexte de formation doctorale, les experts nous sensibilisent sur l'importance de percevoir le phénomène (Miles et Huberman, 1994) en son ensemble afin de mieux circonscrire le sujet à étudier. Tout repose sur la perception que l'on a de la réalité et de l'intérêt que nous y portons. En recherche qualitative, l'influence du milieu est déterminante sur les choix et les décisions que le chercheur fait dans ses réflexions et la détermination de son approche de recherche. Les «design de recherche» proposés dans la littérature ne répondent plus à la façon dont les chercheurs qualitatifs construisent et réalisent leurs travaux (Guba et Lincoln, 1989). Les modèles que l'on retrouve ne reposent que sur deux ou trois approches distinctes, laissant auprès des lecteurs des ambiguïtés qui génèrent le doute quant à la qualité des travaux.

Les écrits recensés traitant du champ de l'entrepreneurship confirment ces pensées. Une quantité phénoménale d'articles, abordant des sujets variés et complexes (Béchar, 1996; Vesper, 1998; Bruyat & Julien, 2000), offrent peu d'échanges d'idées entre les différentes cultures dans un monde où la globalisation devient la solution passe-partout (Sirois, 1999). Trop peu d'études empiriques et de recherches innovatrices (Mintzberg *et al.*, 1999) permettent à la recherche d'évoluer dans un *pattern* qui respecte d'abord et avant tout le champ d'étude. Ce chapitre fait le bilan des lectures et propose les fondements de notre réflexion.

1.1 Organisation et thématiques

Les recherches documentaires et les lectures couvrent des articles et des documents produits par des chercheurs et des professionnels provenant principalement des Amériques. Quelques documents proviennent de chercheurs européens, leur réputation et leurs écrits en tant que chercheur étant sans contredit reconnus. Les quelques écrits produits au Brésil ont été recensés parce qu'ils constituent des éléments stratégiques pour notre travail. Ces différentes recensions sont présentées en différents ensembles afin de faciliter au lecteur la compréhension des acquis de recherche.

La première section de ce chapitre introduit le concept de développement local tel qu'exposés par Prévost (1990) et Bhérer et DesAulniers (1998) parce que la stratégie de développement du Centro Universitário Feevale et la justification de son désir de développer un programme de formation en entrepreneurship corroborent avec les positions de ces auteurs. Le but de cette section est de présenter les concepts théoriques qui appuient les relations abordées entre cette approche stratégique de développement et la place que joue la réalité entrepreneuriale en termes de développement.

La deuxième section de ce chapitre introduit le champ de l'entrepreneurship dans son ensemble. À partir des travaux les plus intéressants, nous avons remonté des filières bibliographiques afin de présenter la réalité entrepreneuriale au lecteur et de le sensibiliser sur la multitude d'avenues possibles en termes de champ de recherche. La finalité de cette revue de littérature présente notre positionnement en tant que chercheur, et ce, dans une perspective qui se base sur celle de Vesper (1998); par un positionnement différencié des approches de recherche.

La troisième section de ce chapitre touche le champ de la formation en entrepreneurship dans son ensemble. Le texte permet de bien jauger l'évolution de ce domaine de recherche. La recension permet au lecteur à la fois d'acquérir une meilleure compréhension de la formation en entrepreneurship et de développer une pensée analytique lui permettant ainsi de poser un jugement éclairé sur les acquis.

La quatrième section de ce chapitre concerne une thématique plutôt contextuelle. Elle traite de différents cas de formation en entrepreneurship en milieu universitaire. L'objectif de cette section est de permettre au lecteur d'élucider la situation quant aux programmes de formation en entrepreneurship. Une description analytique des programmes existant aux États-Unis, au Canada; une incursion auprès des opinions de certains chercheurs au Québec et finalement, un cas particulier de formation des formateurs qui prend de l'ampleur au Brésil, constituent le tour d'horizon proposé.

La cinquième et dernière section de ce chapitre apporte une réflexion sur certains concepts et modèles apportés par neuf experts des sciences de l'Éducation. Ce tour d'horizon clarifie et apporte une explication certaine à la réalité éducative, plus particulièrement dans les domaines des savoirs, de la pédagogie et de l'apprentissage expérientiel. L'objectif de cette section est de permettre au lecteur, déjà informé sur les programmes de formation en entrepreneurship, d'acquérir certains fondements sur les recherches en éducation afin de mieux percevoir le

positionnement de l'auteur dans ses recherches et de faire le lien avec la théorie existante sur l'éducation.

2. RECENSION DES ÉCRITS

2.1 Développement local: processus émergent, endogène

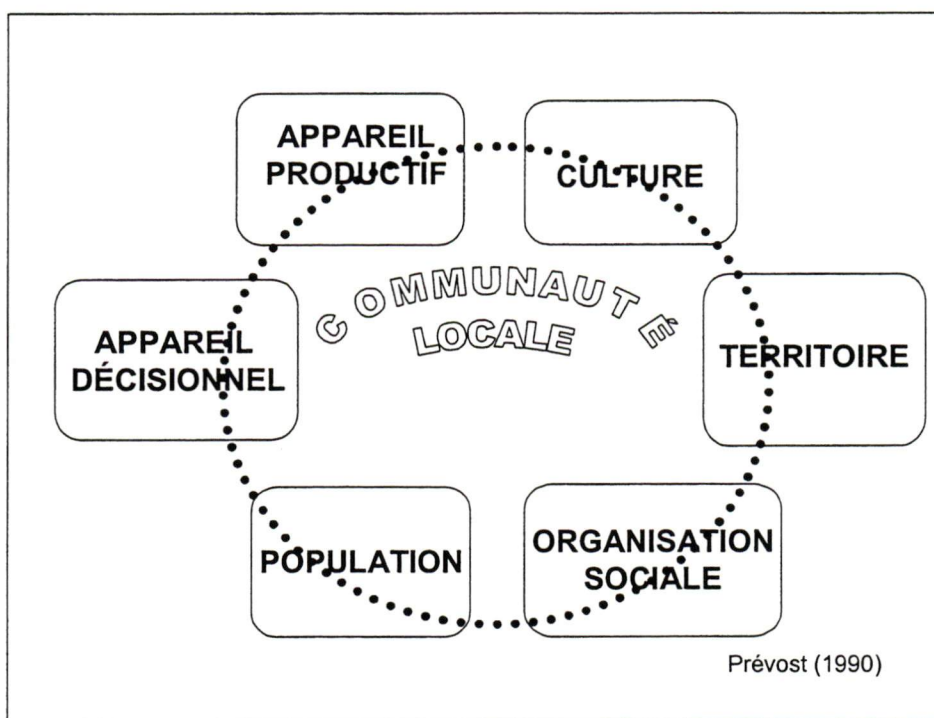
Nous avons vu que la stratégie de développement local établie par le Centro Univeristário Feevale se base en partie sur le principe de l'action entrepreneuriale et constitue un facteur-clé permettant aux PME de la région de Vale do Rio dos Sinos de créer des emplois. Selon les travaux de Prévost (1990), le développement local est un processus émergent, endogène qui émerge des initiatives et du dynamisme des communautés locales. Ce processus valorise des pratiques plutôt renouvelées, des ressources humaines, financières et matérielles locales et suscite des comportements novateurs axés sur la prise en charge, la créativité et l'esprit d'entreprise.

Entre autres, le développement local valorise l'entrepreneurship et les PME locales comme source de création d'emplois. La création d'entreprise et la formation d'entrepreneurs sont d'emblée les champs d'action privilégiés des communautés locales assurant leur développement économique. Le développement local nécessite l'adoption d'une démarche entrepreneuriale de la part des *stakeholders* du développement et d'une stratégie mobilisant leurs énergies et leurs ressources. L'auteur considère que les acteurs du développement local constituent en soi ceux qui contribuent à mettre en pratique les stratégies de développement prescrites. Une communauté doit retrouver sur son territoire le maximum de leviers économiques, décisionnels, financiers et culturels pour influencer son avenir de façon positive et assurer elle-même une grande partie de l'accroissement de son bien-être.

Prévost (1990) considère qu'il n'est pas possible de parler vraiment de développement sans inclure dans le débat local tout un ensemble d'éléments normalement exclus du discours de l'analyse économique, soit les aspects politiques, sociaux,

culturels qui, en fait, sont susceptibles d'aider à mieux saisir et à influencer la réalité du développement. L'auteur propose de regrouper sous cinq titres les cibles potentielles et les leviers qu'une communauté pourra activer pour accroître son patrimoine socio-économique et s'inscrire de façon durable sur une trajectoire de développement. Ces leviers forment le capital socio-économique d'une communauté, son patrimoine. La Figure 1 énonce les environnements dans lesquels les acteurs du développement évoluent habituellement. Ils constituent, à nos yeux, les *stakeholders* du développement.

Figure 1
Patrimoine de la communauté locale



Prévost, P. (1990). *Entrepreneurship et développement local : des initiatives pour relever le défi de l'emploi*. Ed Transcontinental.

Si on se réfère au modèle précédent, nous sommes en mesure d'identifier de façon plus spécifique les acteurs du développement local. Les acteurs de l'appareil productif, qui évoluent dans l'ensemble des activités de production de biens et de

services, répartis sur le territoire local. Selon Prévost (*Ibid*), les acteurs se positionnent dans trois environnements interreliés :

1. Celui qui comprend les entrepreneurs travaillant directement ou indirectement pour le marché interne d'un territoire;
2. Celui qui comprend les entrepreneurs exportateurs de biens et services; ces acteurs permettent une injection nette de revenus dans la population;
3. Celui qui comprend les entrepreneurs fournisseurs de biens et de services aux deux précédents blocs.

Selon Prévost (*Ibid*), la population d'un territoire constitue le marché, le bassin local de main-d'œuvre. Elle constitue la ressource la plus fondamentale d'un territoire. Plus la qualité de vie d'une communauté est élevée, plus la population est formée, plus elle possède des compétences variées, plus elle est en santé, meilleure est la base de développement d'une communauté. On y retrouve toutes les politiques et tous les programmes dédiés à la formation de la main-d'œuvre, à l'éducation des jeunes et des adultes, à l'amélioration de la santé et de la qualité de vie générale de la population, par exemple, les universités, les collèges, les commissions scolaires, les organismes gouvernementaux d'aide au développement de l'emploi et de la main-d'œuvre et les établissements de santé.

Selon Prévost (*Ibid*), les acteurs de l'appareil financier évoluent dans les milieux d'épargne et de financement qui relient l'appareil économique de production de biens et services à la population organisée sur un territoire. Les entreprises et les citoyens génèrent une épargne qui sert à financer l'investissement et la consommation, donc le développement. Selon l'organisation financière, le circuit épargne-financement d'une communauté est plus ou moins autonome par rapport à l'extérieur (capacité des institutions financières de mobiliser et d'affecter l'épargne sur une base nationale, provinciale, régionale ou locale). Cette composante, dans le modèle de Prévost (*Ibid*), est différenciée de l'appareil économique de production de biens et services à cause de son importance stratégique en matière de développement.

Les acteurs de l'appareil décisionnel sont les responsables des stratégies, des programmes et des décisions qui orientent, règlent et contrôlent le fonctionnement et le développement économique d'une population. On y retrouve non seulement les gouvernements, les administrations publiques de tous les niveaux mais aussi les administrations privées.

Le dernier élément s'adresse aux valeurs, à la culture et aux comportements susceptibles d'affecter la capacité de développement d'une population. Plusieurs *stakeholders* d'un milieu donné jouent un rôle important dans le développement local; par exemple, qu'on pense seulement aux élus, aux entrepreneurs, aux gens d'affaires, aux administrateurs, aux agents de développement, aux investisseurs, aux travailleurs, etc. Tous et chacun ont des valeurs, des attitudes et des comportements qui forment un véritable tissu de relations humaines qui affectent leurs orientations, leurs choix et leurs décisions. Selon Prévost (*Ibid*), ces éléments seront des empêchements ou des «actifs» dans le contexte d'un projet particulier de développement. Par la mise en valeur ou non, du sentiment d'appartenance, de l'esprit d'initiative et du goût de l'innovation qui regroupent, motivent et impliquent une population dans ses propres affaires.

2.2 Stakeholders du développement local

En se basant sur les réflexions de Bherer et DesAulniers (1998) et considérant le profil des organisations qui interviennent auprès des entrepreneurs québécois, nous considérons que les *stakeholders* du développement local sont des organisations dont l'essence même est d'offrir de l'information, de l'appui, de la formation ou des services spécialisés de recherche aux entreprises et aux entrepreneurs. Ces organisations facilitent le développement de l'entrepreneurship en prenant assise par l'intervention d'individus impliqués dans leur domaine ou leur collectivité et se définissent sur une base d'intervention, de représentation ou de mission d'appui et de formation en entrepreneuriat.

Dans une perspective déterministe des organisations en tant que système (Belley, 1995), en se référant à une vue d'ensemble des infrastructures éducatives (Béchar, 1994) comme champ d'action de l'entrepreneur dans son processus d'apprentissage et, se fondant sur la position de Prévost (1990) présentée précédemment, les concepts de structure administrative, de conseils et d'organigramme, de clientèle, de formes de fonctionnement, de formes de financement, de résultats, de types de réseaux, de mission, de caractéristiques, de finalités, d'objectifs, de services et de temps d'existence constituent la base d'une description individuelle des organismes évoluant en milieu entrepreneurial.

Les résultats de l'étude de Bherer et DesAulniers (1998) laissent percevoir un clivage, d'une part, entre des actions d'appui, de réseau, de formation et de financement, et d'autre part, entre des actions plus spécifiques tel que la recherche scientifique, l'appui sous forme de réseaux étudiants, médiatiques, électroniques, commerciaux ou internationaux.

Les auteurs sont explicites quant à leur version face à la situation québécoise. Selon eux, l'apparence du chaos et de la désorganisation des *stakeholders* du développement local offrent des solutions différenciées aux entrepreneurs, où le savoir partagé devient une composante essentielle de la compétitivité. Leur diversité s'érige en fonction d'une économie éclatée et les pousse à se réunir selon des modes associatifs et de proximité.

Nous constatons que les *stakeholders* du développement local évoluent dans cinq champs de socialisation répondant à la réalité de la société québécoise. Le milieu culturel réfère aux actions artistiques, musicales et de création. Le milieu social fait référence à la valorisation et la réinsertion des personnes en milieu des affaires. Le milieu éducationnel, d'où peut surgir des entrepreneurs de haut niveau, est d'abord responsable de former des entrepreneurs de potentiel et de développer des contenus pédagogiques qui répondent aux besoins de la société. Le milieu technologique,

privilégiant la production de contenus technologiques innovateurs et porteurs de nouvelles entreprises et, le milieu économique qui constitue la base des entreprises en général créées afin de générer des valeurs ajoutées.

2.2.1 Synthèse et leçons

Les environnements présentés précédemment constituent les fondements de l'organisation sociale d'une région. Ils représentent une base logique d'étude d'une problématique de développement local par le biais d'actions en entrepreneurship. Nous en tirons leçon, tout d'abord, parce que nos travaux de recherche correspondent aux priorités établies par les acteurs du développement de la région, dont le Centro Universitário Feevale, et ensuite, parce que ces concepts nous serviront de guide dans la construction du cadre conceptuel initial et l'identification des intervenants de la recherche, qu'ils soient actifs dans la réalisation de la recherche ou simplement par leur participation lors des entrevues.

2.3 Champ de l'entrepreneurship

La majorité des écrits consultés confirment que l'intérêt pour la recherche dans le domaine de l'entrepreneurship est jeune. Depuis le début des années 1980, plus de 1000 articles sont publiés annuellement dans des centaines de revues dont certaines spécialisées en PME et en entrepreneurship, et ce, sans compter la prolifération de livres qui traitent du sujet (Vesper, 1998).

2.3.1 Explosion récente d'un champ d'étude

L'examen de la documentation permet de constater d'abord une prolifération des définitions basées sur différentes prémisses et positions, l'influence de différentes approches issues de champs de recherche existants mais quand même enclavée de leurs limites respectives et, de certains clivages géographiques ou culturels. La multitude de publications qui traite des définitions aborde autant les perspectives

économiques, sociales, de celles référant à des systèmes d'activités dans une réalité organisationnelle ou praxéologique ou, interne à l'entrepreneur tel que les dimensions cognitives et psychologiques.

Dans un contexte de création d'entreprise, les lectures permettent de constater deux phénomènes intéressants. La majorité des écrits traitant du sujet transmettent une préoccupation orientée vers deux concepts en particulier. D'abord, de la nécessité d'innover pour atteindre la performance dans la création d'entreprise (Mintzberg et *al.*, 1999) et aussi, que le phénomène de la globalisation est à l'origine de la vague de rationalisation des entreprises, de la baisse des emplois dans la grande entreprise, de l'augmentation du non-emploi chronique et de la pauvreté sur la planète (Dolabela, 1999; Mintzberg et *al.*, 1999). L'entrepreneur créateur est un générateur d'emploi et constitue une solution accessible, catalyseur de richesses (Julien et Marchesnay, 1996) et d'innovation (Porter, 1982). Selon eux, la condition première de succès est la performance économique (Schumpeter, 1934; Mintzberg et *al.*, 1999; Vesper, 1998).

2.3.2 *Évolution clivée sous l'effet d'approches de recherche*

Quoique certains chercheurs réputés soient sceptiques sur la portée scientifique et la profondeur que les paradigmes peuvent soulever en termes de positionnement, un paradigme constitue une façon de penser et de voir le monde (d'Amboise, 1997). Gauthier (1997) définit un paradigme comme:

Un paradigme c'est un ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche scientifique, pour un certain temps, en fournissant, à partir des connaissances universellement reconnues, des façons de poser des problèmes, d'effectuer des recherches et de trouver des solutions. (*Ibid*, p. 568)

Un paradigme est à la fois une conception que l'on se fait de la réalité, une pensée qui anticipe et origine l'orientation des questions de recherche, des approches et des méthodes choisies destinées à y répondre (Gauthier, 1997; Miles et Huberman,

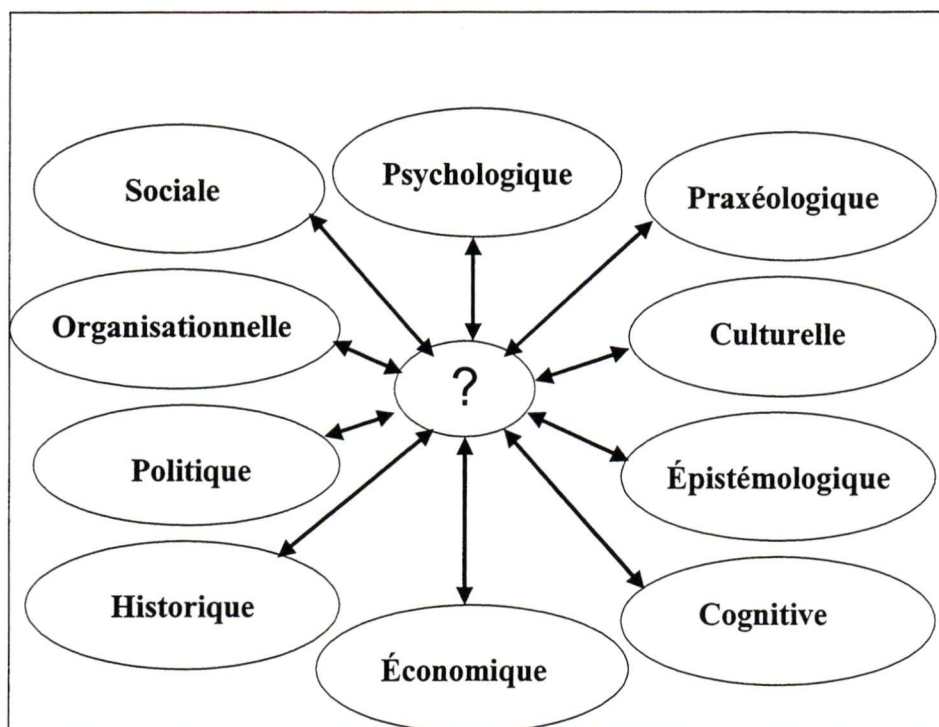
1994; Paillé, 1999). Par contre, sans référer à la portée qu'ont les paradigmes sur notre perception du monde, nous considérons qu'il devient essentiel de reconnaître les réalités touchant le champ de l'entrepreneurship par différentes approches préconisées. Elles constituent la base d'une typologie qui sert de guide d'interprétation.

Avant d'initier la revue de chacune de ces approches, un point est à retenir: chaque approche constitue un regroupement de concepts établis par concentration d'idées dans le but de créer un référentiel typologique. Chaque «paquet conceptuel» permet de faire la distinction entre les interprétations possibles de façon différenciée, quoique chaque regroupement laisse passage à l'infiltration d'idées et d'interprétation avec une osmose telle que le lecteur puisse conjuguer entre la réalité entrepreneuriale et son interprétation. De plus, nous négligeons systématiquement le fait que certaines approches soient plus utilisées que d'autres par la communauté scientifique ou praticienne parce que, dans une perspective ontologique, cela ne constitue pas, en soi, de différenciation dans l'interprétation de chaque concept mis de l'avant. Cela permet, non pas de nous questionner sur la légitimité et sur la qualité des contenus, mais plutôt sur le positionnement que les chercheurs ont avec ces contenus et les interprétations qu'ils font dans le cadre de leurs recherches.

Vesper (1998) constitue le fondement de notre interprétation et notre source d'inspiration. «We should also have more and better paradigms for grasping the field of entrepreneurship to transmit its growing body of knowledge to others» (Vesper, 1998, p. 4).

Nous proposons au lecteur en quête de connaissances et de compréhension d'avoir une pensée typologique (Figure 2). Nous présentons un survol de la question du champ de l'entrepreneurship dans cette perspective afin de sensibiliser le lecteur au sujet et de faire le tour de la question, simplement et clairement.

Figure 2
Connaître l'entrepreneur par des approches différenciées



2.3.2.1 *L'approche épistémologique.* Avant de présenter les neuf différentes typologies que nous avons constituées pour expliquer la réalité entrepreneuriale, il est essentiel de reconnaître l'importance de définir, de modéliser, de classer et d'évaluer le champ de l'entrepreneuriat dans sa totalité (Béchar, 1996). Cette approche est pertinente pour tout chercheur en formation qui recherche à connaître et à comprendre la dynamique qui entoure ce champ de recherche. Dans un souci de clarifier et de répertorier la complexité issue des résultats, Béchar (*Ibid*) réfère à la typologie de Carland, Hoy, Boulton et Carland (1984) qui fondent son argumentation sous les approches organisationnelle et praxéologique. Cette préoccupation repose sur l'importance qu'a l'organisation dans un contexte entrepreneurial et son processus de création. Cette typologie fait le lien entre entrepreneuriat et petite entreprise.

Une première étape est de pouvoir définir le sujet que nous traitons par l'exemple de quelques définitions de l'entrepreneurship pour le bénéfice du lecteur. Par exemple, en se basant sur la pensée Schumpeterienne, Toulouse (1979) définit l'entrepreneurship comme étant «[...]Créer une nouvelle entreprise» (p.3). La définition de Toulouse correspond à une réflexion basée sur l'importance de l'organisation comme acte de création de valeur. Dans une perspective orientée vers l'individu, Fillion (1991a) définit l'entrepreneur à partir de ce qu'il fait, de son système d'activités «l'entrepreneur est une personne qui imagine et réalise des visions» (p. 26). L'auteur développe sa réflexion à partir de l'individu et de sa vision du milieu dans lequel il évolue. La pensée de Fillion réfère à l'individu et au contexte dans lequel il évolue. À son tour, Gasse *et al.* (1993) définit l'entrepreneurship comme étant «[...] l'appropriation et la gestion des ressources humaines et matérielles, dans le but de créer, de développer et d'implanter des solutions permettant de répondre aux besoins des individus.» (p. 23). L'auteur lie à la fois le processus qui permet à l'individu de créer et d'opérer une entreprise, négligeant à la fois le contexte qui catalyse cette activité.

2.3.2.1.1 *Les limites de l'approche épistémologique.* À la lecture de ces exemples, nous constatons qu'il existe diverses possibilités pour les chercheurs de développer un cheminement de pensée propre. D'ailleurs, les approches présentées précédemment en sont de bons exemples. Fait intéressant à noter, de constater la convergence avec laquelle chaque chercheur oriente la signification de ses travaux. Une perspective épistémologique permet de percevoir cette réalité en termes de sens, donc de valider la réalité de la recherche dans lequel il évolue.

Notre but n'est pas d'expliquer la qualité et les fondements des modèles ou des définitions, mais plutôt de sensibiliser le lecteur à leur existence. Compte tenu de cette réalité, nous croyons que la grande majorité des définitions est complémentaire et qu'elles constituent le résultat des efforts de réflexions des auteurs. L'importance de reconnaître le caractère holistique comme source de réflexion constitue une

variante moteur dans une perspective épistémologique (Bygrave, 1989a, 1989b). Les efforts de typologie, tel que celui de Bécharde (1996), permettront de mieux cerner la qualité des définitions que l'on retrouve dans la littérature. En fait, un travail monastique de classification des définitions existantes serait le bienvenu afin d'éclaircir les fondements réels de chaque contribution.

2.3.2.2 *L'approche historique.* Un collègue s'interrogeait sur le fait que l'histoire, comme tel, serait plutôt un support temporel de l'évolution; qu'il y aurait approche que si nous faisons l'interprétation de l'histoire, et ce, dans des circonstances où il y aurait relation avec les valeurs véhiculées. En ce sens, la cohorte de chercheurs dans le domaine fait consensus entre l'origine historique de l'étude du champ de l'entrepreneurship et les valeurs véhiculées.

En effet, les écrits sur Cantillon, un banquier du 17^{ème} siècle, mentionnent la nécessité pour l'entrepreneur de jouir du fruit de son travail (Filion, 1999), de bénéficier économiquement des efforts qu'il réalise. Cet investisseur parisien, d'origine irlandaise, recherchait des opportunités d'investissement plus rentables que celles courantes. Cantillon considérait que l'entrepreneur innovant réalisait un profit plus important que ses pairs. Il voyait l'entrepreneur comme un acteur au centre de l'activité économique. Au XIX^{ème} siècle, un chercheur du nom de Jean Baptiste Say met en évidence la différence entre le profit de l'entrepreneur et ceux du capitalisme. On lui attribue la paternité du champ de recherche (Filion, *Ibid*; Bruyat & Julien, 2000; Julien, 2000).

Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, le phénomène suscite l'intérêt que d'une poignée de personnes, dont l'économiste Schumpeter (1934), qui est cité le plus fréquemment comme un des pionniers de la recherche en entrepreneurship. Ses travaux, basés sur les théories économiques existantes, confirment que l'entrepreneur détient une fonction dans l'environnement économique. Trente ans plus tard, McClelland (1961) introduit l'approche psychologique pour étudier et comprendre

l'entrepreneur. Se basant sur les travaux de Max Weber (1930) et de Hagen (1960), il permet d'élucider les dimensions touchant à l'individu et d'isoler les traits psychologiques concernant spécifiquement l'entrepreneur. Dans une perspective plus sociale, les chercheurs sur la culture et le milieu ont développé des théories expliquant le phénomène de l'entrepreneurship (Shapero, 1975).

Depuis le début des années 80, l'étude de l'entrepreneurship a mené à un rapprochement des concepts entre les thématiques traitées par les chercheurs en entrepreneurship et ceux du management (Mintzberg *et al.*, 1999). L'intérêt pour l'acteur et son organisation a mené certains chefs de file à se pencher sur les problématiques touchant à l'économie (Hornaday, 1990; Bruyat & Julien, 2000; Kirzner, 1982), les étapes touchant à la création d'entreprise (Gasse et d'Amours, 1993; Learned, 1992; Shapero, 1975; Vesper, 1990, 1998), la dimension psychologique de l'entrepreneur (Churchill, 1992; Gasse et d'Amours, 1993; Shapero, 1975), la dimension sociale (Carsrud et Johnson, 1989; Shapero et Sokol, 1982), la dimension culturelle (Filion, 1990, 1999), la stratégie (Mintzberg *et al.*, 1999), la dimension politique (Collerette, 1991; Roy, 1999), la dimension cognitive (Bygrave, 1989a, 1989b; Cossette, 1994; Filion, 1999), l'organisation sous ses différents aspects (Gartner, 1989a, 1989b; Ventakaraman, 1997; Vesper, 1990), par rapport à une approche axée sur les populations, que nous qualifions de perspective écologique de l'approche organisationnelle, ou par rapport à une approche axée sur l'organisation et son milieu, que nous qualifions de social (Béchar, 1996).

2.3.2.2.1 Les limites de l'approche historique. L'approche historique a l'avantage d'être clair dans la perspective où sont démontrées les interprétations de l'histoire et les valeurs influençant les événements encourus dans le temps. Cette approche permet au lecteur de percevoir et de comprendre le récent phénomène de clivage que les chercheurs de l'entrepreneurship ont cultivé au fil du temps. Il est, par contre, très peu explicite quand à l'explication des complémentarités entre approches et quant à la profondeur de chacune des approches qui sont apparues suite aux

différents travaux de recherche réalisés. Notre compréhension de cette opinion de l'entrepreneurship repose sur sa qualité de sensibilisation et son regard plutôt descriptif et général de la réalité entrepreneuriale.

2.3.2.3 L'approche économique. L'approche économique réfère à la dynamique des marchés, que ce soit par création ou destruction des valeurs (Kaish et Gilad, 1991; Kirzner, 1982). Cette perspective réfère à la recherche de l'état d'équilibre entre l'offre et la demande où l'entrepreneur se situe au cœur du fonctionnement de l'activité économique (Schumpeter, 1934). Il comble un manque économique et joue un rôle de générateur de valeur face à l'incertitude économique (Knight, 1921). L'approche économique est la première des perspectives de recherches établies dans ce champ. En effet, dès le 18^{ème} siècle, Cantillon référait à l'entrepreneur comme un créateur de valeur (Filion, 1997a, 1999; Bruyat & Julien, 2000).

2.3.2.3.1 Les limites de l'approche économique. Si l'arrivée des entreprises est facile sur les marchés et que les entreprises vont survivre en se différenciant des autres; entrepreneurship et théorie des marchés se fusionnent. La création d'entreprise se qualifie comme le renouveau de l'entrepreneurship et impute la situation à la croissance rapide des services, aussi des changements démographiques et conjoncturels, ainsi que de nouveaux comportements politiques (Julien et Marchesnay, 1996). L'approche économique constitue une dimension stratégique du développement de la recherche en entrepreneurship parce qu'il répond au besoin des acteurs de la communauté à la recherche de l'augmentation de la qualité de vie des citoyens. De plus, il permet de quantifier les effets de l'entrepreneurship sur une population et constitue la contrepartie des activités économiques réalisées par la grande entreprise (Reynolds *et al.*, 2000). Le climat économique dans un environnement constitue l'influence la plus importante du phénomène de création d'entreprise (Malecki, 1988; Bruyat & Julien, 2000).

2.3.2.4 *L'approche culturelle.* L'approche culturelle intègre les concepts de culture et de milieu. Le milieu constitue le regroupement des agents du développement local qui représentent la source de la culture entrepreneuriale, soit comme agent de transmission de la culture entrepreneuriale. Une attitude favorable des agents de transmission sur le phénomène entrepreneurial et la réceptivité de la population aux activités entrepreneuriales constituent les fondements du processus de transformation de la façon de voir des gens envers la réalité d'affaires, catalysant ainsi des intentions chez les gens à démarrer leur propre entreprise (Gnyawali et Fogel, 1994). En d'autres termes, la culture entrepreneuriale représente le ciment nécessaire à la constitution d'une masse critique entrepreneuriale. La culture entrepreneuriale prend une forme, un profil exclusivement issu d'un milieu local en particulier parce qu'il est conséquent des acteurs du développement de ce milieu.

La culture entrepreneuriale valorise les caractéristiques personnelles associées aux entrepreneurs. Si on se base sur les pensées de Johannisson (1986) et de Belley (1989), on constate que la culture entrepreneuriale doit comprendre la distribution de toutes les propriétés entrepreneuriales chez tous les membres du système social et, qu'elle doit être ouverte à tous les types d'entrepreneurship, tant la création d'une entreprise à vocation économique capitaliste, que toute autre forme d'entrepreneurship.

Certains auteurs ont adopté une approche analogique pour circonscrire les champs des définitions possibles des milieux incubateurs de l'entrepreneurship (Belley, 1989). Quant aux définitions des milieux incubateurs, on retrouve comme seules sources disponibles les dictionnaires de langues française et anglaise et c'est par analogie que Belley (*Ibid*) définit les milieux incubateurs de l'entrepreneurship comme étant:

[...] l'ensemble des circonstances physiques et l'entourage socio-économique qui influent sur l'individu et sur lesquels il agit lui-

même, et qui forment les conditions favorables à l'émergence et au développement de entrepreneurship (p. 4)

La définition de Belley (*Ibid*) sur les milieux incubateurs est la seule que nous avons identifiée lors de la recension de la littérature. Nous retenons les concepts de [...] «circonstances physiques et d'entourage socio-économique qui influent sur l'individu et sur lesquels il agit lui-même, et qui forment les conditions favorables à l'émergence et au développement de entrepreneurship», tel que présentés par Belley (*Ibid*). En d'autres termes, les milieux incubateurs de l'entrepreneurship constituent les environnements exclusifs propices au développement de la nature entrepreneuriale chez l'humain, du système d'activités qui correspond à la fois à sa nature propre et au milieu dans lequel il baigne.

Quels sont les facteurs qui permettront le développement et la viabilité de la culture entrepreneuriale dans un milieu spécifique? Dans une perspective constructiviste, Fortin et Toulouse (1997) abordent les concepts de mentalité et de discours sur l'entrepreneurship, et ce, dans un contexte de création d'emplois. Considérant, qu'à l'exception des caractéristiques de la personnalité du candidat entrepreneur, les autres éléments nécessaires à la création d'une entreprise doivent faire l'objet d'un apprentissage. Il devient donc essentiel d'enseigner l'entrepreneurship et d'acquérir ces notions à l'aide d'une formation, à la fois théorique et pratique. Ainsi, selon les auteurs, en adoptant la diffusion de la culture entrepreneuriale à l'intérieur d'une population, un environnement culturel entrepreneurial local peut devenir un modèle de développement socio-économique. Les sociétés et les cultures qui valorisent l'entrepreneurship tendent à développer un tissu social qui encourage l'entrepreneurship. L'influence de la culture reflète non seulement sur les comportements entrepreneuriaux mais aussi sur les comportements managériaux et organisationnels (Kao, 1993; Siu et Martin, 1992).

2.3.2.4.1 *Les limites de l'approche culturelle.* Si l'évolution de la recherche se fait selon des critères de rigueur et de validité, il va sans dire que la dimension

culturelle est totalement négligée et, à notre avis, cela constitue une faiblesse notable face à la véracité et la qualité des écrits scientifiques. En ce sens, la pensée culturelle constitue un filtre indéniable sur les positions que les *stakeholders* de l'entrepreneurship peuvent développer. L'approche culturelle constitue une dimension première du développement de la recherche en entrepreneurship parce qu'elle correspond à la réalité différenciée des acteurs d'une communauté; il permet de percevoir, de comprendre et de qualifier les effets de l'entrepreneurship sur une population donnée.

2.3.2.5 *L'approche psychologique.* La littérature sur les caractéristiques psychologiques est abondante. Churchill (1992) en a fait une recension de la littérature et considère que, malgré le flot de travaux, il y a un manque de définitions génériques de la psychologie de l'entrepreneur. Par contre, on retrouve plusieurs typologies sur les caractéristiques de l'entrepreneur (Filion, 1991a; Gasse *et al.*, 1993; McClelland, 1961).

Des études longitudinales ont été réalisées sur une multitude de variables traitant de l'individu. On retient plus particulièrement les travaux touchant le besoin d'accomplissement, la propension à la prise de risque, la tolérance à l'ambiguïté et les effets modérateurs de l'expérience (Churchill, 1992), au niveau d'énergie, aux affections interpersonnelles, à l'autonomie de l'individu, à l'évitement à la souffrance (Sexton et Bowman-Upton, 1990), à l'expérience (Stewart, 1991), à l'intelligence, la créativité, l'innovation et la santé (Timmons, 1990); bref, aux caractéristiques des prédispositions de certains individus à devenir entrepreneur (Filion, 1991a, 1997; Montanari, Domicone, Oldenkamp et Palich, 1990). Les travaux de Belley (1989) réfèrent aux dernières recherches axées spécifiquement sur les recherches longitudinales réalisées qui sont unanimes à l'effet que le besoin d'accomplissement, l'internalité du lieu de contrôle et les valeurs personnelles constituent des attributs de l'entrepreneur (Shaver et Scott, 1991; Solomon, 1989; Winslow et Solomon, 1989). Des recherches longitudinales réalisées confirment que la propension à la prise de

risque constitue un attribut de l'entrepreneur (*Ibid*). Ce concept est considéré comme un facteur clé dans le processus de création d'entreprise.

2.3.2.5.1 *Les limites de l'approche psychologique.* Les résultats des travaux de recherches réalisées dans ce domaine sont mitigés et parfois contradictoires (Kao, 1993; Low et McMillan, 1988; Timmons, 1994). Face au nombre important d'écrits, certains auteurs considèrent que toutes ces recherches réalisées au fil des ans sur les caractéristiques psychologiques des entrepreneurs sont futiles et inefficaces parce que dans un contexte de création d'entreprise, l'acte de création ne peut se réaliser de façon isolée (Gartner, 1989a, 1989b; Shaver *et al.*, 1991).

2.3.2.6 *L'approche cognitive.* La pensée cognitive, comme filtre d'étude de l'entrepreneur, se différencie de la pensée psychologique en ce qu'elle a trait aux résultats des relations de cause à effet qu'ont les déterminants psychologiques sur la dimension cognitive. Lorsque nous référons à la dimension cognitive de l'entrepreneur, nous traitons de ses motivations, de ses intentions, de son enthousiasme, de ses comportements, de ses savoirs donc, de ses compétences et de sa vision comme entrepreneur. En ce sens, vision de l'entrepreneur se distingue de «façon de voir», «façon de percevoir», «image de la réalité» ou de «pure conception de la réalité». Le terme «vision» de l'entrepreneur fait référence à un état futur souhaité. La pensée cognitive se situe tout autant à la portée du système d'activités de l'entrepreneur, de ses capacités intrinsèques qui constituent le profil de l'acteur dans un système de *stakeholders* de l'entrepreneurship.

Dans un contexte de création d'entreprise, Birley et Westhead (1993) introduisent la notion de niveau d'aspiration que nous définissons comme la motivation. Shaver (1995) considère que, parmi les caractéristiques de la personnalité de l'entrepreneur, seulement la motivation de réalisation montre une relation avec l'activité entrepreneuriale. L'étape de l'intention constitue un élément cognitif au niveau du conscient de la motivation humaine (Shaver, Gatewood et Gartner, 1991).

Ce concept est considéré comme un facteur clé dans le processus de création d'entreprise (Learned, 1992). Le concept d'intentionnalité est considéré comme une fonction des dispositions du vécu, de facteurs situationnels et de leurs interactions (*Ibid*). L'efficacité personnelle, définie comme la conviction de l'individu dans sa capacité de réaliser une tâche, influence à la fois le développement des intentions entrepreneuriales et les comportements. (Bandura, 1980; Boyd et Vozikis, 1994; Crant, 1996). Dans un contexte de création d'entreprise, l'intention constitue une dimension issue des caractéristiques psychologiques de l'entrepreneur et, est à l'origine de la perception qu'a l'entrepreneur des opportunités (Learned, 1992).

Des études sur la motivation ont permis de démontrer que, inconsciemment basé sur les besoins, le niveau conscient de la motivation est à la source des comportements. Dans cet ordre d'idée, un courant de recherche traitant des relations entre les caractéristiques psychologiques, les comportements de gestionnaire et les succès des entrepreneurs démontre que les comportements sont de meilleurs prédicteurs du succès entrepreneurial que les caractéristiques psychologiques (Lorrain et Dussault, 1988). En explorant le champ de la performance entrepreneuriale, d'autres recherches démontrent que les variables structurelles ont un impact sur le comportement des entrepreneurs (Sapienza et Grimm, 1997). En contrepartie, certaines recherches traitant des attributs de l'entrepreneur et de l'activité entrepreneuriale démontrent que l'entrepreneur réalise ses objectifs sans toutefois s'interroger sur la problématique de création (Kao, 1993), ou décrit un processus cognitif social qui construit des représentations de l'environnement (Shaver *et al.*, 1991). Nous interprétons ces construits de représentation de l'environnement comme étant la dimension visionnaire des compétences de l'entrepreneur et si nous réfèrons à la définition de Fillion (1991a) de l'entrepreneur : «l'entrepreneur est celui qui imagine et réalise des visions» (p. 26). À la lumière de ces constatations, les comportements constituent des prédicteurs du succès entrepreneurial et soulignent l'importance de la compétence dans un processus de création d'entreprise (*Ibid*, 1992).

Un paradoxe intéressant à noter est qu'une des problématiques des sciences sociales repose sur la recherche des lois universelles alors que les dimensions de l'intentionnalité à l'agir humain encourage plutôt l'établissement de modèles (*Ibid*, 1997b). Dans ce contexte, il existe une combinaison de facteurs qui expliquent qu'un entrepreneur est un entrepreneur et qu'il peut devenir un entrepreneur qui réussit (*Ibid*). C'est un aspect important de ce concept qui repose sur l'existence d'un lien direct entre le comportement et le succès entrepreneurial (*Ibid*, 1991a) que l'on qualifie de compétences entrepreneuriales.

L'identification des différents comportements de l'entrepreneur à succès constitue le lien entre l'identité de l'entrepreneur et ses actions (*Management Systems International*, 1990). On y retrouve :

1. la recherche d'opportunité et l'initiative;
2. la persistance et la propension au risque;
3. la demande pour la qualité et l'efficacité et l'engagement au travail;
4. la mise en place d'objectifs et la recherche d'information;
5. la planification systématique et le contrôle;
6. la persuasion et le réseautage;
7. l'indépendance et la confiance en soi.

Dans un contexte de création d'entreprise, cette étude confirme le rôle des compétences et la différence entre deux compétences distinctes: le savoir-être et le savoir-faire (Filion, 1992).

Timmons (1994) propose une typologie des caractéristiques et des compétences (savoir-être) attribuées aux entrepreneurs; l'initiative et l'énergie, la confiance en soi, l'engagement à long terme, la ténacité à résoudre des problèmes, la prise de risques modérés, l'attitude positive face à l'échec, l'internalité et la tolérance face à l'ambiguïté. D'autres travaux, élaborés soit dans une perspective psychologique ou cognitive, sur les déterminants cognitifs ou psychologiques des entrepreneurs et leur

association avec la performance corrobore avec certaines catégories retenues sur les compétences entrepreneuriales (Chandler et Jansen, 1994; Filion, 1992; Lorrain, 1995), les compétences managériales (Baum, 1995) et les compétences techniques de gestion et du secteur (Luk, 1996). Nous préférons traiter des compétences entrepreneuriales dans une perspective cognitive plutôt que psychologique parce que les compétences se situent plus à portée du système d'activités de l'entrepreneur, de ses qualités comme acteur dans un système de *stakeholders* de l'entrepreneurship.

L'histoire démontre que, depuis les années 1960, les compétences de savoir-faire semblent se positionner selon deux grands axes; les marchés et le facteur humain (Filion, 1992). L'entrepreneur doit être en mesure de définir plus précisément et à plus long terme l'espace qu'il désire occuper sur le marché (Carrière, 1989; Filion, 1992). L'entrepreneur construit son système social autour de sa vision, supportant l'idée que les compétences de savoir-faire requises de l'entrepreneur à succès ne sont pas que d'ordre analytique mais aussi d'ordres imaginatif et créatif (Filion, 1992).

Une des compétences distinctives qui caractérise l'entrepreneur réside dans sa capacité de conception. L'entrepreneur conçoit, définit des contextes. L'entrepreneur définit d'abord la place qu'il veut occuper sur le marché, puis le type d'organisation dont il aura besoin pour arriver à occuper l'espace économique désiré (*Ibid*, 1989). Une des caractéristiques principales de l'entrepreneur est celle du rêveur réaliste (visionnaire) Filion (1991). Les entrepreneurs qui détiennent des caractéristiques fortes telles que le besoin d'autonomie, la créativité et l'innovation, l'opportunisme, le locus de contrôle, la vision, et le risque calculé sont plus enclins au succès entrepreneurial (*Ibid*, 1997b).

La vision de l'individu permet de constater des différences dans le succès entrepreneurial entre les entrepreneurs et les non-entrepreneurs (*Ibid*). Visionner constitue l'activité autour de laquelle s'élabore le système d'activités de l'entrepreneur dans son processus de décision (*Ibid*, 1991a, 1991b). La vision est

définie comme une image projetée du futur que l'entrepreneur a de la nouvelle organisation. Elle constitue le prolongement et la compétence pivot entre le savoir-être et le savoir-faire. Les notions de savoir-être et savoir-faire constituent un élément important du processus de décision de création d'entreprise.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la performance de l'entrepreneur émane d'un *mix* des savoir-faire et des savoir-être (*Ibid*, 1997b, 1999). Les savoir-vivre viennent ajouter une dimension à la complexité de *mix* des savoirs. Les savoir-vivre constituent, en soi, une dimension tout aussi importante que les savoir-être et les savoir-faire. En effet, un équilibre recherché entre les trois concepts constitue un objectif optimal pour l'entrepreneur parce qu'il lui permet de devenir performant à la fois aux niveaux de l'acquisition des connaissances, de leur transmission et de leur régénération par réflexion et apprentissage (Barbier, 1996).

Ce concept, identifié récemment comme une dimension cognitive attribuée à l'entrepreneur (entrevue semi-dirigée avec Yvon Gasse, 1999), implique que l'acteur doit outrepasser le niveau de l'acquisition des compétences, des relations et de la vision pour être performant. Dans ce contexte, il devient essentiel pour l'entrepreneur de développer des passions connexes qui seront à l'origine d'un modèle d'interactions avec les différents *stakeholders* de l'entrepreneurship de son milieu.

2.3.2.6.1 *Les limites de l'approche cognitive.* Plusieurs recherches ont été publiées dans les revues scientifiques en Amérique du Nord sur les dimensions cognitives des entrepreneurs et leur association avec la performance (Lorrain, 1995). Ces recherches se concentrent sur les traits de personnalité de l'entrepreneur, les motivations et les compétences. Malgré la quantité importante de travaux, les résultats de ces recherches semblent mitigés. Les traits et les motivations ne différencient pas les entrepreneurs à succès de ceux à échec, mais les traits de personnalité semblent prédisposer les individus à créer leur entreprise (Belley, 1989; Lorrain *et al.*, 1988).

De ce fait, il semble apparaître un consensus auprès de la communauté scientifique sur la nécessité pour l'entrepreneur de définir ses propres contextes, de se développer des compétences qui lui sont propres et de savoir les communiquer auprès des *stakeholders* d'un milieu donné.

2.3.2.7 *L'approche organisationnelle.* L'étude des travaux de recherche en entrepreneurship touchant les organisations est récente. Les travaux de K. Vesper (1980), de M. Porter (1982), de P. Drucker (1985) et de William B. Gartner (1989b) sur les organisations ont initié une multitude de recherches dans une perspective organisationnelle. À la lecture des écrits sur le sujet, nous discernons quatre aspects principaux des préoccupations des chercheurs. La première est axée sur l'organisation proprement dite dans un contexte plutôt structurel. Elle concerne, d'une part, la petite entreprise dans un contexte de création et/ou de démarrage. D'autre part, elle concerne la grande et la moyenne organisation où ces *stakeholders* de l'entrepreneurship, qui sont au sein de l'organisation, doivent adopter un nouveau concept, soit celui de l'intrapreneurship (Carrier, 1997). Cette perspective réfère plutôt à une approche diagnostique à l'organisation, dont ses fonctions, sa structure et ses stratégies de gestion.

Une deuxième préoccupation des chercheurs concerne l'organisation en interaction avec la dimension sociale de son milieu, dans une perspective où le chercheur cherche à connaître les liens entre le profil de l'organisation, la vision de ses dirigeants et la culture du milieu. Nous référons au positionnement de sa culture, à ses rêves, au choix de ses modèles de référence. Nous avons choisi de différencier cette perspective de recherche de l'approche organisationnelle parce que nous considérons que la dimension sociale du *stakeholder* du développement local, qu'il soit créateur, démarreur, acquéreur ou autre (Vesper, 1998), influe sur le développement de l'organisation et qu'il se doit d'être étudié spécifiquement dans cette perspective, soit l'approche sociale. Nous croyons que les travaux de Shapero

(1972 a, b, 1975) ont influencé le développement de la perspective sociale et que certains chercheurs ont opté comme champ de recherche, mais nous croyons que ces travaux doivent être mis en contexte avec l'organisation proprement dit. Nous présentons dans les pages qui suivent une recension des travaux existants selon cette approche.

Une troisième préoccupation des chercheurs concerne principalement les *stakeholders* du développement local externes à l'organisation proprement dite, qui sont en interaction avec l'organisation; qui influencent et qui agissent sur leur évolution (Béchar, 1996). En se basant sur le modèle de Belley, Dussault et Lorrain (1995) des organisations en tant que système, nous présentons la perspective écologique de l'approche organisationnelle que nous présentons dans les pages qui suivent.

Enfin, la quatrième préoccupation réfère à l'approche praxéologique qui repose sur la pensée du management entrepreneurial et qui propose des stratégies à la fois innovatrices et entrepreneuriales. Cette particularité du champ de l'entrepreneurship est très populaire auprès des praticiens parce qu'elle inclut toutes les recherches et les pratiques relatives à la création, au démarrage et à la croissance des entreprises dans une perspective entrepreneuriale. M. Porter (1982), Vesper (1980) et P. Drucker (1985, 1998) sont perçus comme les pionniers de ce champ de recherche.

Notre choix ne discrédite aucunement les efforts de classification faits par certains auteurs (Béchar, 1996). Il repose seulement sur leurs efforts de recherche et constitue la suite d'une ligne de pensée constructiviste. Il permet de différencier les préoccupations des chercheurs en fonction de thématiques que nous comptons comme primordiales dans l'étude du champ de l'entrepreneurship. Les trois dernières préoccupations sont développées plus loin dans le texte comme des approches particulières.

Dans une perspective organisationnelle, deux des principaux aspects décelés chez les chercheurs sont 1) la problématique des carences affectant les organisations et 2) la nécessité de constituer des stratégies d'affaires. Les entrepreneurs font face à différents obstacles tels que le manque de ressources financières, le manque d'information sur certains aspects de l'entreprise, qu'ils souffrent d'un surplus de taxes et parfois, d'un taux d'inflation trop élevé (Young *et al.*, 1993). Dans de telles circonstances, il est impératif pour les *stakeholders* de développer des stratégies de développement et des outils qui répondent aux carences organisationnelles trop souvent fatales pour la survie des organisations. Des recensions de la littérature concernant l'influence des environnements d'affaires sur la survie des nouvelles entreprises démontrent que, compte tenu de l'interaction des forces environnementales avec les organisations, les stratégies organisationnelles influencent la survie, le développement et la croissance des organisations (Romanelli, 1989). D'autres auteurs ont élaboré des modèles de croissance empruntant, soit la gestion de la complexité des organisations (Covin et Slevin, 1991) ou des choix de modes organisationnels adaptés aux perspectives de développement (Ventakaraman, 1997). Dans cet axe de pensée, il est juste de prétendre que les entrepreneurs qui lancent une entreprise dans un environnement économique spécifique doivent développer des stratégies adaptées au contexte de développement local leur permettant d'atteindre le succès de leur organisation.

Un autre aspect étudié par les chercheurs concerne le noyau ou l'équipe d'entrepreneurs. Contrairement aux premières études traitant de l'entrepreneur comme un acteur isolé (McLelland, 1961), on constate une convergence de pensée de la part des chercheurs sur la nécessité d'étudier l'équipe entrepreneuriale dans un contexte organisationnel de création, de démarrage et de croissance de l'entreprise (Kamm, Shuman, Seeger et Nurick, 1990) et qu'il existe une relation positive entre le nombre de fondateurs et la performance (Eisenhardt et Forbes, 1984). Cette relation basée sur l'évidence que les créateurs désireux de partager la conception et le développement de leur création soient plus compétents à déléguer les décisions et à

partager les idées (Roure et Keeley, 1990). Les équipes entrepreneuriales sont significatives, non seulement quant au ralliement d'idée, mais aussi quant à l'impact qu'elle a sur la performance de la firme (Boyd *et al.*, 1994).

Faisant distinction des équipes en soi, les auteurs Belley, Dussault et Lorrain (1995) ont exploré les tenants du concept de l'essaimage et le définissent en se basant sur le concept de *spin off* de Garvin (1983) et de Berthelat (1989). Ils définissent l'essaimage comme étant «la création de nouvelles entreprises par des personnes qui quittent l'entreprise pour laquelle ils travaillent pour démarrer leur entreprise dans le même secteur industriel». (Belley *et al.*, 1995, p. 1)

Leur modèle d'essaimage présenté vise à inciter le plus grand nombre d'entreprises en raison des avantages stratégiques qu'il présente. Le modèle de Belley *et al.* (1995) se présente sous trois dimensions et permet d'étudier le système d'appui selon les conditions dans lesquelles il est réalisé, les relations entre le projet essaimé et les activités de l'entreprise mère, et finalement, une dimension d'ordre stratégique, celle qui permet à l'entreprise de choisir son niveau d'implication dans les projets essaimés. Les auteurs ont mis en valeur les avantages stratégiques de l'essaimage qui permettent à une entreprise mère de trouver un moyen de croissance de l'externe. Le modèle présenté suit une logique d'accompagnement en cinq phases, soit les phases d'accueil, de prédiagnostic, de mise en relation et de recherche d'informations dont la mise en oeuvre du projet de démarrage. Les quelques auteurs qui ont fait le tour de la question de l'essaimage approchent le sujet dans une perspective soit épistémologique (Piray, 1998), praxéologique (Daval, 1998) ou organisationnelle (Belley *et al.*, 1995).

Dans une réalité entourant l'organisation déjà existante, se développe autour du concept d'entrepreneurship la réalité entrepreneuriale au sein de l'organisation-même. Le phénomène de l'intrapreneurship revêt un intérêt de plus en plus croissant auprès des dirigeants des moyennes et grandes organisations. En effet, dans un contexte de

mondialisation où les grandes et moyennes entreprises doivent se transformer en imputant son personnel, l'intrapreneurship devient une solution accessible et peu perturbée pour l'organisation déjà établie (Carrier, 1993, 1997; Fillion, 1999). Nous limitons notre réflexion à celle de Carrier (*Ibid*) parce que l'intrapreneurship sort de la ligne de pensée dans un contexte de création d'entreprise. Nous suggérons au lecteur intéressé à connaître plus ce domaine de se référer à Carrier (*Ibid*). Cet auteur constitue une source d'écrits pertinents, fiables et intéressants.

Nichant aussi dans une perspective organisationnelle, la pensée écologique favorise l'approche selon laquelle la performance de l'entrepreneur, qu'il soit dans un contexte de création d'entreprise ou non, est expliquée par l'environnement auquel il fait face plutôt que par les interactions entre les stratégies de création et l'environnement (Shane, Kolvereid et Westhead, 1991). Cette pensée se veut principalement déterministe et regroupe plusieurs concepts identifiés dans les travaux de recension.

L'importance des facteurs locaux est mis en valeur par certaines études qui démontrent que le taux de création d'entreprise s'associe positivement au développement économique local (Davidsson, 1991, 1995; Reynolds et Maki, 1990). L'impact du milieu urbain et de la structure industrielle constituent le complément en termes d'importance des facteurs locaux par qu'ils préconisent un profil spécifique de milieu socio-démographique, celui des secteurs urbains (Knudsen et McTavish, 1989). Plusieurs modèles de performance de démarrage incluent, de façon générale, la structure de l'industrie comme déterminant à la performance.

D'autre part, Verstraete (1997) considère que l'entrepreneuralité de l'environnement est fonction des facteurs économiques, des facteurs socio-démographiques, des composantes de l'évolution de l'offre et des facteurs socioculturels. Dans cette perspective, plusieurs auteurs ont identifiés les critères de succès dans un processus de création d'entreprise, tel que :

1. L'importance de la fiscalité, des programmes et de la réglementation où un gouvernement à l'attitude entrepreneuriale développant des stratégies diversifiées (Goodman, Meany et Pate, 1992), aura des conséquences directes sur l'entrepreneurship et la création d'entreprise (Fortin *et al.*, 1996);
2. Les politiques publiques contribuant au développement de l'entrepreneurship, incluant des provisions financières, des crédits d'impôt, des investissements dans l'éducation et la recherche, les taxes et les bénéfices fiscaux, le support de l'entrepreneurship par les groupes intermédiaires, etc. (Young *et al.*, 1993; Goodman, Meany et Pate, 1992);
3. L'importance d'avoir accès aux fournisseurs et aux marchés, qui réfèrent d'abord aux facteurs économiques, socio-culturels et politiques qui influencent le goût et le désir des gens à démarrer une activité entrepreneuriale Gnyawali *et al.* (1994);
4. L'importance de la disponibilité et du coût de la main-d'œuvre parce que la disponibilité de la main-d'oeuvre qualifiée constitue un élément important de disponibilité des ressources (Dubini, 1988; Gnyawali *et al.*, 1994);
5. Le support organisationnel tel que l'accès aux services de soutien professionnels, à l'espace et aux facilités nécessaires à démarrer une entreprise qui permet de combler les carences des organisations (Dorion et Prévost, 2000; McMullen et Long, 1990);
6. L'importance d'avoir accès au capital de risque qui fait à peu près l'unanimité chez les chercheurs quant à son impératif en terme de performance de création (Sapienza *et al.*, 1997; Bhide, 1992; Shapero, 1972 a,b, 1975);
7. L'accès aux incubateurs d'entreprises dont les objectifs principaux d'un incubateur d'entreprise se réfèrent 1) à augmenter leur impact sur le développement économique local et régional, 2) à la fusion avec des organismes locaux, 3) à la diversification de l'économie locale, 4) à l'importance du réseautage, 5) à l'investissement dans les entreprises incubées, 6) à la formation en gestion des formateurs, 7) à la création d'un environnement positif au démarrage, 8) à la création d'opportunité d'emplois (Dorion *et al.*, 2000).

Lorsque le chercheur recherche à connaître les liens entre le profil de l'entrepreneur, il touche à une caractéristique spécifique de l'entrepreneurship qui est unique pour son rapport au système des organisations en tant qu'environnement. Il traite de l'importance et du rôle des *stakeholders* dans un système fermé, celui des *stakeholders* de l'entrepreneurship. Que ce soit par rapport aux facteurs locaux d'un milieu en particulier, par rapport à l'impact de ce milieu ou de la structure industrielle, des ressources économiques, de la présence ou non des différents *stakeholders* du développement local, des différents moyens de support disponibles à

l'entrepreneur, il va sans dire que la compréhension de l'approche organisationnelle devient utile si elle est intégrée à une connaissance des autres perspectives de recherche.

2.3.2.7.1 Les limites de l'approche organisationnelle. L'approche organisationnelle constitue un des positionnement les plus intéressants pour les dirigeants d'entreprise. Ce mode de pensée est axé sur l'organisation proprement dite dans un contexte plutôt structurel, touchant soit le propriétaire dirigeant de petite entreprise dans un contexte de création ou le gestionnaire de haut niveau de la grande moyenne entreprise; il en n'est pas moins que ces derniers doivent adopter une perspective renouvelée. Le phénomène de la globalisation des organisations et des marchés force les dirigeants d'entreprise à adopter des positionnement nouveaux, adaptés à ces réalités (Carrier, 1997). Une approche plutôt organique de gestion (Sirois, 1999) où les acteurs de l'organisation doivent devenir à leur tour des acteurs du développement local. Depuis les premiers travaux de Vesper, Porter, Drucker et Gartner, les recherches permettent d'offrir aux praticiens et aux nouveaux chercheurs des outils de recherche et de gestion stratégique qui sont plus adaptés et mieux axés sur les nouveaux environnements des organisations. Il est par contre essentiel pour le chercheur de comprendre et de respecter le côté limitatif de cette approche de recherche parce qu'il exclut d'autres perspectives qui concernent à la fois l'entrepreneur en tant qu'acteur.

2.3.2.8 L'approche sociale. Nous abordons la deuxième préoccupation des chercheurs du milieu organisationnel. Selon nous, elle concerne l'organisation en interaction avec la dimension sociale de son milieu. L'approche sociale est la perspective selon laquelle le chercheur cherche à connaître les liens entre le profil de l'organisation, la vision de ses dirigeants et la dimension sociale du milieu, c'est-à-dire par son positionnement dans le tissu social local, la nature de ses rêves et le choix de ses modèles de référence.

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, nous avons choisi de différencier cette perspective de recherche de l'approche organisationnelle parce que nous considérons que la dimension sociale l'entrepreneur, qu'il soit créateur, démarreur, acquéreur ou autre (Vesper, 1998), influe sur le développement de l'organisation et qu'il se doit être étudié spécifiquement dans cette perspective.

Les travaux de Shapero (1972a,b, 1975) ont influencé le développement de l'approche sociale dont certains chercheurs ont opté pour le développement de leur recherche. Selon Reynolds (1991), les perspectives sociologiques et la recherche fournissent des contributions importantes et distinctes dans la compréhension de l'entrepreneurship. D'abord, 1) à travers le développement de concepts sociologiques concernant les activités organisationnelles de production qui entourent la fonction entrepreneuriale; 2) à travers l'attention apportée à des concepts spécifiques affectant l'entrepreneurship tel que la modernisation et le rôle de l'État dans les affaires socio-économiques; 3) à travers l'impact du contexte social sur les décisions des individus de poursuivre les choix entrepreneuriaux qu'ils possèdent, incluant l'étape de vie de l'entrepreneur, ses réseaux informels et formels, son ethnicité et ses expériences professionnelles ou de travail.

Dans un processus de création d'entreprise, quatre aspects principaux constituent la réalité des ressources sociales:

1. Les ressources sociales du milieu en tant qu'élément important pour la création de nouvelles entreprises crédible et désirable à l'entrepreneur, et ce, avant de développer des idées de produit pour son entreprise (Filion, 1997b);
2. Les facteurs déclencheurs dit positifs à la trajectoire spécifique de l'entrepreneur opportunités de marché, les mentors, le réseau social, le besoin de réalisation (Ohe et Ohe, 1996), et les facteurs déclencheurs dit négatifs à cette même trajectoire tel que la perte d'emploi, des tragédies personnelles ou la crise de la quarantaine (Belley, 1989; Shapero, 1975);
3. L'expérience de vie de l'entrepreneur d'où l'importance de l'expérience préalable du propriétaire dirigeant sur la profondeur de l'analyse stratégique menée dans le processus de création d'entreprise (Lorrain *et al.*, 1988);

4. Les réseaux familiaux, sociaux et professionnels tel que la famille, les réseaux sociaux et les organismes professionnels constituent des indicateurs de l'accessibilité à l'information qui peuvent se transformer en opportunités pour l'entrepreneur (Filion, 1992).

2.3.2.8.1 *Les limites de l'approche sociale.* Tel que nous l'avons exposé, les attraits de l'approche sociale reposent sur la mission d'une organisation en interaction avec la dimension sociale de son milieu. Lorsque le chercheur cherche à connaître les liens entre le profil de l'organisation, la vision de ses dirigeants et la culture du milieu, il touche à une caractéristique spécifique de l'entrepreneurship qui est unique par son rapport au tissu social dans lequel cette science évolue. Il va sans dire que cette approche de recherche est sans force pour le praticien s'il est étudié hors contexte, c'est-à-dire hors de son milieu. De plus, une connaissance des autres approches de recherche permettra de mieux cerner les problématiques entourant l'étude de cette perspective.

2.3.2.9 *L'approche praxéologique.* Le terme praxéologique est utilisé ici parce qu'il réfère aux pratiques et aux processus la création d'entreprises dans un contexte entrepreneurial. Drucker (1985) établit les bases d'un management entrepreneurial et propose des stratégies qu'il considère innovatrices et entrepreneuriales; considérant que l'entrepreneurship est un comportement, une attitude productrice d'innovation, une force de changement, une transformation des valeurs. L'entrepreneur de Drucker (*Ibid*) n'est donc pas l'origine propre du changement mais en est à l'affût, il le recherche, et le transforme en opportunité. Sont regroupés au sein de cette approche les concepts suivants:

1. Les pratiques de l'innovation, tel que selon Filion (1991b), l'entrepreneur prend des décisions en vue d'innover, qu'il développe des visions en vue d'innover et qu'il construit ensuite un système de relations qui lui permettra de éaliser son projet;
2. La validité de l'innovation systématique chez l'entrepreneur, où la quête motivée et organisée du changement et l'étude rigoureuse des perspectives ainsi perçues sont considérées comme innovatrices (Drucker, 1985);

3. Le processus de création vu comme une action issue de la poursuite d'une opportunité comme l'événement entrepreneurial (Bygrave, 1989a, 1989b), ou comme un processus de création de valeur en combinant des forces pour exploiter une opportunité (Stevenson *et al.*, 1990) ou encore comme la création d'une innovation (Holt, 1992);
4. La systémisation des processus de décision, qui n'interagissent pas de façon simultanée ou séquentielle, impliquant des changements abrupts dans les conditions de travail de l'entrepreneur (Dolabela, 1999; Fortin, 1992);
5. La recherche d'opportunité, que ce soit par une approche déterministe et écologique et reposant sur
 - la déficience du marché;
 - la dynamique socio-économique;
 - l'instabilité dans la demande; et
 - l'impossibilité de saisir toutes les opportunités (Verstraete, 1997)
 par une approche basée sur le comportement, où l'identification de l'opportunité dépend à la fois de la continuation de sa situation et de l'intentionnalité de l'entrepreneur à identifier une opportunité (Amit *et al.*, 1994), ou par une approche de développement des réseaux sociaux comme source d'opportunités pour les entrepreneurs non-expérimentés (Hills, 1995). Ces liens informels et les faiblesses organisationnelles au sein d'un réseau constituent des indicateurs d'accessibilité à l'information qui peuvent se transformer en opportunités pour l'entrepreneur (Ibid);
6. La vigilance entrepreneuriale où l'entrepreneur est un identificateur d'opportunités qui redouble de vigilance pour atteindre certaines opportunités, et ce, en transformant les idées en opportunités d'affaires (Kaish *et al.*, 1991; Kirzner, 1982; Busenitz *et al.*, 1996).

2.3.2.9.1 *Les limites de l'approche praxéologique.* Les pratiques de gestion présentées par Drucker (1985) sont le reflet d'une expérience diversifiée et riche. Sa définition de l'entrepreneurship dans un contexte innovateur en est une preuve évidente. Malgré tout, ses efforts présentent certaines limites actuelles. Ses travaux ne font référence à aucune théorie existante alors qu'il existe actuellement des secteurs de recherches qui ont déjà produit des résultats homologués touchant l'innovation, le projet d'entrepreneur. Son argumentation présente certaines carences, soit par redondance ou par manque de structure. Il utilise sans discernement les concepts d'innovation, d'esprit d'entreprise et de changement sans discerner les niveaux de causalité (Béchar, 1996). Malgré cela, la lecture de ce livre vaut sa *toison d'or*. En

effet, ce livre foisonne d'hypothèses et d'intuitions fort intéressantes pour la recherche en entrepreneurship.

De façon générale, une des principales faiblesses de l'utilisation d'un processus de création est que cette approche ignore plusieurs autres aspects affectant le processus de création dans un contexte entrepreneurial. Dans la presque totalité des cas, l'étude du processus de création d'entreprise est traitée de façon linéaire, sans y intégrer d'autres perspectives entrepreneuriales. Cette approche, trop souvent utilisée, donne un caractère galvaudé à l'étude de l'entrepreneurship et mène trop souvent bien des apprentis dans des situations sans issue.

2.3.2.10 *L'approche politique.* Les entrepreneurs parlent souvent d'autorité, de pouvoir et des rapports entre supérieurs et subordonnés. Il est donc possible de comprendre les organisations comme des systèmes de gouverne qui changent selon les systèmes politiques mis de l'avant. Les organisations, comme les gouvernements, emploient un système de gouverne pour créer et maintenir l'ordre parmi leurs membres. L'analyse politique peut donc apporter une contribution valable à celle des organisations.

L'autorité constitue une forme de pouvoir formel conféré à l'individu, associé aux caractéristiques d'un poste ou d'un rôle. L'autorité est perçue comme le droit qu'a un individu sur le fonctionnement des membres du groupe. L'autorité tend à répondre aux intérêts de l'organisation et se représente à l'aide d'un organigramme. Le leadership est une forme de pouvoir informel conféré volontairement à un individu par les membres d'un groupe, associé aux caractéristiques d'un individu. Le leadership tend à répondre aux intérêts du groupe (Roy, 1999).

Les théories du leadership tournent autour de quatre concepts. Les traits de l'individu, les comportements de l'individu, les interactions et les effets du leader (Collerette, 1991; Roy, 1999). Le leadership est un processus de stimulation mutuelle

qui, par une interaction efficace des différences individuelles, contrôle l'énergie humaine dans la poursuite d'une cause commune (Mintzberg *et al.*, 1998). C'est une forme de pouvoir fondé sur l'adhésion volontaire des partisans à l'influence d'un individu en vertu de ses caractéristiques personnelles dans la poursuite d'un but commun (Roy, 1999). Le leadership est un processus essentiellement psychosocial (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1998). Si on se compare au gestionnaire, on retrouve certaines nuances entre les activités de chacun. Dans la prise de décision, le gestionnaire aura tendance à planifier tandis que le leader développera une perspective qui lui est propre. Le gestionnaire contrôlera son environnement tandis que le leader motivera, inspirera les gens avec qui il évolue. Le leader développera un réseau en communiquant et en créant des coalitions qui vont réaliser des opinions partagées (Roy, 1999).

Dans ses activités de tous les jours, le gestionnaire se préoccupera plutôt de dimension structurelle et fonctionnelle de l'organisation tandis que le leader orientera ses préoccupations vers les individus (Mintzberg *et al.*, 1998). Dans une perspective entrepreneuriale des organisations, le leader base son intérêt sur une perspective humaine tandis que le gestionnaire base son intérêt sur une perspective plutôt structurelle. La raison repose sur le fondement du pouvoir que chacun recherche mais dans des optiques différentes. Dans la réalisation de ses activités, le leader efficace symbolise l'existence de son entreprise et la voie dans laquelle il désire évoluer. Ce leader est à l'affût des opportunités et doit prendre les risques qui s'imposent. La dimension collective et collaboratrice du leader le suscite à déléguer et à reconnaître les contributions individuelles (Hardy *et al.*, 1998).

Selon les théories du management des organisations, le gestionnaire doit intégrer ses rôles de symbole aux rôles interpersonnels et de négociateur (Mintzberg *et al.*, 1998). La dimension symbolique met en valeur son rôle de leader dans l'organisation. En interaction avec les autres acteurs de l'organisation, ses rôles interpersonnels, conjugués au rôle de symbole qu'il incarne, lui permettront de

devenir un leader sous trois types d'interactions distincts; le superviseur, le coach et le mentor (Roy, 1999).

Les comportements de l'individu seraient soit de nature universelle et correspondraient aux caractéristiques de l'individu (*Ibid*, 1999), ou de nature situationnelle, donc sous l'influence de l'environnement. Dans leurs recherches, les auteurs mettent en relation le côté socio-émotif du gestionnaire en relation avec l'encadrement de sa tâche. À la lecture de leurs résultats, on constate que le leadership se transforme dépendant des structures de soutien que l'individu peut utiliser au moment dans lequel il désire exercer son leadership. Les recherches portant sur le leadership situationnel ont démontré qu'il y aurait une fenêtre d'opportunité d'application du leadership basé sur l'encadrement dans la tâche, soit le soutien de l'organisation.

2.3.2.5 Limites de l'approche politique. Les travaux de Roy (*Ibid*) confirment les caractères complémentaires des concepts de pouvoir, d'autorité et de leadership. Pour ce qui est des efforts de recherche sur l'entrepreneurship, on constate que les caractéristiques reliées à l'entrepreneur touchent à la fois aux traits de personnalité et à la dimension comportementale de la psychologie. Du pouvoir, de l'autorité ou en fonction du leadership, l'organisation constitue le théâtre de l'expression de l'individu dans sa démarche psychosociale. En effet, ces notions ne peuvent exister que si elles sont mises en relation entre les individus.

Il en ressort que les concepts de leadership et de pouvoir sont en relation de cause à effet. Le leadership génère un pouvoir sur une population qui interagit de façon positive au leader. Leadership et influence interagissent compte tenu de cette relation bilatérale entre le leader et la population consentante. Il y a donc une systémique entre chacun de ces concepts. Phénomène intéressant, c'est que les critères établis par les différents auteurs sur les concepts de leadership, de pouvoir et d'autorité sur le leader correspondent avec les critères que nous avons introduits sur

l'entrepreneur. Il y a donc une relation directe entre leader et entrepreneur. La nuance se situe au niveau de la dimension psychosociale du leadership et de la psychologique individuelle de l'entrepreneur.

2.3.3 Synthèse et leçons

Lors de cette recension, nous avons constaté qu'il existe de multiples réalités concernant le champ de l'entrepreneurship. De cette masse de concepts interreliés, nous avons identifié certains effets de convergence dans la littérature sur la présence de caractéristiques relatives à l'entrepreneur. Nous avons de même constaté qu'il y a convergence sur la présence de concepts basés sur des aspects cognitifs de l'entrepreneur. La vision de l'entrepreneur tel que définit par Fillion (1991a,b, 1992, 1997a,b), l'intention et l'effort. Des recherches effectuées sur la notion des compétences ont démontré que les compétences s'avèrent être de meilleurs prédicteurs de la pérennité et de succès de l'entreprise que les caractéristiques psychologiques; que les compétences sont constituées de savoir-être, de savoir-faire, de savoir-vivre et de vision.

Nous avons également abordé la motivation de l'entrepreneur comme une base du comportement entrepreneurial. Le concept d'intentionnalité, qui est le résultat du développement de l'intentionnalité entrepreneuriale et de la décision subséquente d'engager un comportement entrepreneurial, prend racine des relations entre les constats psychologiques et les déclencheurs et le processus de prise de décision. Nous avons introduit les notions de 1) comportement, qui semble être un meilleur prédicteur du succès entrepreneurial que les caractéristiques, et 2) de vigilance où l'entrepreneur est à l'affût d'opportunités en utilisant différents types d'informations afin de projeter le potentiel de nouvelles opportunités. Nous avons aussi introduit le concept de l'équipe entrepreneuriale, comme un regroupement d'individus, d'actifs complémentaires et de coutumes entrepreneuriales qui constituent la base des forces

compétitives de l'entreprise. De plus, nous reconnaissons le rôle du facteur temps dans le processus de création et qu'il se déroule de façon systémique.

Nous avons convenu qu'il est possible de créer une entreprise dans des conditions particulières où l'entrepreneur est soutenu par une équipe mère. Ce processus de création se nomme l'essaimage. Des recherches sur le passage de l'idée à l'opportunité nous font croire qu'il est essentiel de différencier les deux et de considérer ce passage comme une étape du processus de la perception à la mise en valeur de l'opportunité. La notion d'innovation est proposée comme l'élément de contribution au processus de création. De par sa nature, l'innovation est la fonction spécifique de l'entrepreneurship.

De façon générale, l'approche préconisée permet au lecteur, à la fois de différencier la multitude de concepts présentés et de fournir un outil de réflexion pratique dans une perspective éducative. Il serait toujours possible de mieux justifier les approches mises de l'avant en les précisant davantage pour le lecteur ou de préconiser une approche plus souple. En soi, notre stratégie d'étude permet justement d'atteindre cette souplesse par le fait que chaque approche se veut une orientation de référence, reconnaissant que chacun est sous l'effet d'interrelations mutuelles. Par exemple, toute la dimension du leadership, sous l'approche politique, prends son sens dans une réalité qui peut être organisationnelle, culturelle ou voire même cognitive. Dans une réalité éducative, le développement d'une typologie particulière permet de faire des constructions contextuelles qui sont essentielles dans la compréhension et l'interprétation des réalités entrepreneuriales. Dans la section qui suit, nous présentons une recension des écrits sur la formation en entrepreneurship afin de permettre au lecteur de faire le lien entre les fondements théoriques concernant les champs de l'entrepreneurship et du développement local et leur application éducatives.

2.4 Formation en entrepreneurship

Cette troisième partie de ce chapitre permet de faire la lumière sur les différents programmes de formation en entrepreneurship et de situer le lecteur sur le sujet. La formation en entrepreneurship; n'est-ce pas la réunion de deux concepts qui suppose autant de questionnement que de scepticismes de la part des académiques quant à leur sens commun?

2.4.1 *Formation en entrepreneurship, qu'en est-il?*

Les principales revues spécialisées en entrepreneurship regorgent d'études de cas et de recherches empiriques sur les thèmes de l'entrepreneurship et de l'éducation. Les travaux de Béchard (1994) présentent une revue de la littérature selon les traditions de la recherche. L'auteur tente d'abord de comprendre globalement les actions de formation en entrepreneurship (Quel est le nombre et le type de programmes que nous rencontrons?). Dans un deuxième temps, il analyse en profondeur le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement et les infrastructures pédagogiques et administratives et ensuite, l'auteur aborde le sujet dans une perspective plus critique et permet de connaître les limites de la fusion des champs de l'entrepreneurship et de l'éducation?

2.4.1.1 *Compréhension globale des programmes de formation.* Les premiers programmes d'assistance aux PME ont été réalisés afin d'assister les futurs entrepreneurs et les propriétaires de PME dans la réalisation de leur projet d'entreprise. Mann, Grindle et Shipton (1989) réfèrent à des programmes d'assistance financière, d'assistance technique, de promotion sociale et de formation. Leurs travaux différencient les programmes de formation des autres programmes parce que, selon eux, la formation met l'accent sur les habiletés utiles au lancement et au développement d'une entreprise ou sur les habiletés à gérer sa carrière de façon entrepreneuriale.

Dans une deuxième étape, Béchard (1994) recherche comment les sciences de l'Éducation définissent les concepts de programme et de formation. L'auteur réfère à Legendre (1988), qui définit un programme comme:

[...] un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus organisés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. (p. 469)

Selon Legendre (*Ibid*), un cours est une partie d'un programme se rapportant à une matière ou à une discipline déterminée et agencée de manière à comporter un temps donné d'enseignement théorique ou pratique pour atteindre un niveau de connaissance ou de qualification. Dans le champ de l'entrepreneurship, nous retrouvons le concept de programme, qui englobe généralement le concept de cours.

Il est nécessaire de ventiler le concept de formation en deux dimensions; celles de l'information et de l'éducation. Selon Béchard (1994), la simple acquisition de connaissances réfère à l'information. La formation réfère au dépassement de l'acquisition des connaissances nécessaires par le développement d'habiletés et d'attitudes, et l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. Quant à l'éducation, elle englobe à la fois l'information et la formation et, elle développe chez l'individu une manière d'être éveillé au monde, d'être à l'affût de notre environnement immédiat. L'auteur réfère à un ensemble de savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir percevoir et les savoir juger au développement d'une personne. Dans un contexte de formation en entrepreneurship, Béchard (*Ibid*) réfère au concept de programme en sachant que le concept de cours y est inclus et qu'il réfère à des enseignements formalisés dont les buts peuvent être l'information, la formation et/ou l'éducation de l'entrepreneurship.

Selon Béchard (*Ibid*), la littérature en entrepreneurship utilise deux expressions pour définir les types de programmes. Selon l'auteur, *entrepreneurship education* est

une expression souvent utilisée dans les revues américaines et canadiennes en entrepreneurship. Le terme prend deux sens; d'abord celui des programmes consacrés à la formation du futur entrepreneur pour l'assister à démarrer son entreprise (Vesper, 1982) et aussi, celui où l'auteur réfère aux programmes d'éducation à la carrière d'un entrepreneur (Ronstadt, 1985). En Europe, l'expression courante utilisée est « *small business education* » qui couvre quatre types de programmes :

1. *Entrepreneurial education* ;
2. *Education for small business ownership and self-employment* ;
3. *Continuing small business education* ;
4. *Small business awareness education.* ⁷

À la lecture de ces définitions, on constate qu'elles recoupent divers objectifs et que les différents auteurs font appel à des expressions passablement différenciées. D'après le Réseau International du Développement du Management (INTERMAN), le Programme de Développement des Nations-Unies (UNDP) et le Bureau International du Travail (BIT), ce concept :

[...] goes beyond case studies of businesses to embrace the total process of entrepreneurship development. It begins with culture and the education and training of youth, business promotion and awareness creation, and moves onto business start-up, survival and growth. It covers not only programmes for the entrepreneurs [...] but the training of training of trainers (Interman, 1992, p. 4).⁸

La typologie du BIT sur les programmes de développement en entrepreneurship offre une proposition qui englobe les différents efforts de recherche réalisés à ce jour (Tableau 1). Selon eux, les programmes de développement en entrepreneurship sont

⁷ 1. dans le sens *shumpeterien* de créer de nouvelles combinaisons d'éléments;
 2. reproduction ou acquisition d'une entreprise existante;
 3. éducation permanente des propriétaires de petites entreprises;
 4. éducation à la carrière d'un entrepreneur. (Traduction libre)

⁸ [...] va au-delà des études de cas regroupant ensemble tous les processus du développement entrepreneurial. Il origine de la réalité culturelle et de l'éducation et, dans la formation de la jeunesse, dans la promotion d'affaire et la créativité, menant à un processus de création d'entreprise, de survie et

l'ensemble des enseignements formalisés qui informent, forment et éduquent les individus intéressés à participer au développement par l'intermédiaire d'un projet de sensibilisation, de création ou de développement d'une entreprise ou d'un formateur.

Tableau 1

Typologie des programmes de développement en entrepreneurship selon le Bureau International du Travail (BIT)

Programmes	Objectifs de programmes
Sensibilisation à l'entrepreneurship	Programmes d'information générale sur l'entrepreneurship et de réflexion sur la carrière d'entrepreneur
Création d'entreprise	Formation des compétences techniques, humaines et managériales pour générer son propre revenu, créer sa propre entreprise ou créer des emplois
Développement des entreprises	Programme sur mesure pour répondre aux besoins spécifiques des propriétaires dirigeants qui ne peuvent se payer des spécialistes
Développement des formateurs	Programmes qui visent à développer chez les formateurs les compétences utiles pour la consultation, l'enseignement et le suivi des petites entreprises

Béchar, J.-P. (1994). Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et Éducation, Chaire Maclean Hunter, HEC, cahier de recherche 94-11-02.

Dans une perspective géographique, Béchar (*Ibid*) décrit ce qui se fait en termes d'enseignement formalisé dans différents coins du globe et se questionne sur la qualité et l'efficacité des programmes. Aux États-Unis, Vesper (1985) constitue le premier annuaire des programmes de développement en entrepreneurship qui contient les adresses de 253 collèges et universités dont 212 écoles de gestion et 41 écoles de génie. Dès lors, cette étude, corroborée par plusieurs autres études (Chusimir, 1988; Robinson et Haynes, 1991; Zeithaml et Rice, 1987), démontre que le nombre d'écoles

de croissance de l'entreprise. Cela implique non seulement des programmes pour les entrepreneurs

offrant des cours en entrepreneurship augmente à un rythme phénoménal et que le rythme va en s'accroissant. D'ailleurs, une récente étude de Vesper et Gartner (1999) démontre que le nombre de programmes dépasse 500 aux Etats-Unis et au Canada. Au Canada, une étude de Robinson et Christensen (1992) fait état de l'étendue de l'enseignement de l'entrepreneurship dans les provinces du Canada selon les niveaux d'enseignement. L'étude présente 88 des 91 collèges et universités qui offrent des cours en entrepreneurship. En Europe, Dana (1995) fait la synthèse des programmes de formation en entrepreneurship issus de 55 écoles de gestion de niveau universitaire. Ces programmes se caractérisent par trois points : 1) une approche très pratique de l'entrepreneurship, 2) une croissance marquée dans les établissements universitaires éloignés des grands centres urbains et 3) une attention particulière pour les propriétaires de petites et moyennes entreprises. En Australie, Gillin (1991) dresse le tableau de l'enseignement de l'entrepreneurship en milieu universitaire. Selon les résultats de ses recherches, les cours dispensés dans les universités sont répartis également entre les écoles de génie et de gestion. De façon générale, tous les cours sont offerts de façon facultative dans le cadre des études en administration et en génie. Dans les pays en voie de développement, des analyses qui ont fait l'objet de programmes en Inde, en Indonésie, aux Philippines, au Kenya et à la Sierra Leone ont été réalisées (Buzzard, 1984; Harper, 1984; Loucks, 1988).

L'ensemble de ces travaux démontre qu'il existe d'ores et déjà, un échantillon tangible référant à la quantité et à la diversité des efforts d'enseignement en entrepreneurship à travers le monde. Nonobstant l'explosion de nouveaux projets, existe-il réellement une qualité intrinsèque qui ressort de ces différents efforts éducatifs? Le peu d'écrits sur la qualité des programmes et leur efficacité apporte la réponse suivante:

1. La qualité des programmes de développement en entrepreneurship reste à prouver, autant en termes de ressources consenties, de formalisation des

[...] mais aussi de la formation des formateurs. (traduction libre de Interman, 1992, p. 4).

- contenus que de leur capacité à pénétrer les *curricula* universitaires (Robinson *et al.*, 1991);
2. La rareté des recherches sur l'efficacité des programmes fait l'unanimité chez les quelques chercheurs qui s'intéressent au phénomène avant 1990 (Dainow, 1986; Patel, 1985).

2.4.1.2 *Survol analytique des programmes de formation.* Cette section est particulière parce qu'elle permet d'observer le phénomène de la formation en entrepreneurship selon trois perspectives; les contenus de formation, les méthodes et techniques pédagogiques et les milieux de formation.

Premièrement, l'étude des contenus de formation en entrepreneurship permettent de comprendre les acquis de formation que l'élève capte lors de sa formation et ils s'établissent en plusieurs thèmes. Il existe différentes façons de délivrer une formation formelle en entrepreneurship et les institutions utilisent leurs propres stratégies pour construire les contenus de leurs programmes:

1. Demander à des experts de l'enseignement de conceptualiser et d'élaborer sur les apprentissages utiles à l'entrepreneur (Scanlan et Flexman, 1981);
2. Sonder les entrepreneurs à succès qui ont suivi ou non des cours en entrepreneurship (Boberg et Kiecker, 1988; O'Neil, 1990);
3. Demander à des étudiants de plusieurs facultés universitaires d'imaginer le contenu idéal pour un programme de développement en entrepreneurship (Kantor, 1988).

Les recherches de Vesper (1982, 1985) et de Vesper et Gartner (1999) donnent un aperçu des principaux thèmes en entrepreneurship que l'on enseigne dans les universités nord-américaines. Dans un processus de création d'entreprise, Gibb (1988) définit les six étapes de son modèle. À chaque étape sont identifiés des tâches ou des contenus utiles pour la satisfaction des besoins d'apprentissage du futur entrepreneur. Ce modèle propose une démarche qui permet de guider la construction de contenus qui reflètent la dynamique de la création d'une entreprise. L'accent du modèle repose sur le processus d'apprentissage dans un contexte de petite entreprise et les contenus en découlent naturellement (Béchar, 1994).

Les travaux présentés jusqu'à maintenant soulèvent le postulat de base que l'entrepreneurship a un contenu qui peut s'enseigner. Johannisson (1991) suggère plutôt le contraire dans son approche taxonomique des compétences en entrepreneurship. Cet auteur a identifié cinq sortes de savoirs qui sont en relief tant chez l'entrepreneur que dans le contexte social et organisationnel dans lequel il baigne. Le résultat de ses enquêtes démontre que les entrepreneurs suédois à succès perçoivent trois temps dans le développement d'une entreprise; la construction d'une vision (Filion, 1988), l'élaboration des plans et des budgets et l'implantation dans la réalité. Chaque entrepreneur distribue ses actifs temporel et économique de façon personnelle tout au long du processus de création. Ils mettent leurs énergies sur la vision et l'action et dévalorisent beaucoup l'élaboration de plans et de budgets. La stratégie de développement de l'entrepreneurship de Johannisson (1991) soulève que l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'entrepreneurship (savoir quoi) a peu de résonance sur le développement des compétences entrepreneuriales. Conséquemment, les programmes de développement de l'entrepreneurship doivent mettre l'accent sur les compétences reliées à la vision et à l'action concrète (Béchar, 1994), ce qui est contraire aux autres modèles présentés précédemment. Nonobstant les divergences d'orientation que les concepteurs de programmes utilisent, un point commun demeure, celui de l'importance de l'efficacité des méthodes et techniques de formation.

Dans une perspective des méthodes et techniques de formation, nous faisons le portrait des méthodes et techniques existantes dans l'application des programmes de formation en entrepreneurship. La description des méthodes et techniques concerne à la fois les moyens didactiques utilisés et les stratégies d'apprentissage préconisées.

On retrouve différents travaux qui font l'objet de typologie tel que, par exemple, des contextes où l'on fait face à un continuum où, d'une extrémité, on retrouve les méthodes centrées sur le professeur et de l'autre, les méthodes centrées sur l'apprenant (Loucks, 1988). Un autre classement est fait en fonction de méthodes

établies dans un univers structuré versus non structuré (Ronstadt, 1985) ou un classement des moyens didactiques selon quatre catégories : 1) les méthodes individuelles (lectures, examens, conférences), 2) les méthodes interactives (stages, coopération, visite sur le terrain, exercices en temps réel) qui se passent dans un environnement réel, 3) les méthodes individuelles d'analyse de stimuli (échantillon de produit, présentations audiovisuelles, et orales), 4) les méthodes collectives de débat (cas, projet de classe) qui se prêtent mieux à un environnement simulé (Béchar, 1994).

Aux Etats-Unis, selon les études de Vesper (*Ibid*), les méthodes utilisées sont :

1. les conférences;
2. les lectures;
3. les présentations d'entrepreneurs invités;
4. le développement de prototype; et
5. les journaux de bord.

Les travaux de différents auteurs soulignent que les principaux programmes utilisent les méthodes suivantes:

1. Des études de cas, des simulations de gestion, des visites chez les entrepreneurs et des stages en entreprise assistés d'un parrain-conseil (Harper, 1984);
2. Des incidents critiques, des jeux de rôle et des exercices en temps réel (Weinrauch, 1984);
3. Des stages en entreprises pour étudiants de deuxième cycle universitaire en gestion (McCaskey, 1985);
4. Des cours-laboratoire où les étudiants sont invités à présenter leur plan d'affaires devant un jury externe (Kuratko, 1989; Dolabela, 1997);
5. Des cours de premier cycle universitaire à la façon d'un séminaire de doctorat (Sexton *et al.*, 1990);
6. Des cours construits selon la pédagogie de projet : une méthode partant de la définition du concept d'entreprise à la recherche du financement en passant par le plan d'affaires, (McMullan et Boberg, 1991);
7. Des études de cas (Knight, 1991);
8. L'utilisation de logiciels de simulation propres au démarrage d'une entreprise (Clouse, 1990; Dolabela, 1997);
9. Différentes méthodes à caractère plus créatif (Lipper III, 1987).

Enfin, structurer et optimiser les différents milieux propices à la formation pour les formateurs et les apprenants constitue un enjeu de taille pour les concepteurs de programmes. Les travaux de recherche traitant du sujet relatent la nature des infrastructures disponibles à la fois dans les milieux scolaires et communautaires aux États-Unis, au Canada, en Europe et dans d'autres coins du globe. Les efforts de fusion des différents milieux sont en soi très modestes. Aucun écrit traite du sujet directement. Les travaux traitants de thèmes tels que l'apprentissage expérientiel font référence à la nécessité de fusionner le milieu des entreprises au milieu scolaire, mais rien de plus (L'Heureux, 1999). Bécharde (1996) suggère une typologie des ressources disponibles pour les concepteurs de programmes. En basant en partie une réflexion sur les pensées de Bécharde (1994; 1996), nous considérons que la formation en entrepreneurship constitue le cœur d'une stratégie de développement entrepreneurial et qu'elle implique tous les acteurs impliqués dans cette réalité d'un milieu donné. Chaque acteur du développement de la communauté prend racine dans cette réalité, vu comme un système fermé, et constitue une source et un milieu de formation de l'entrepreneur.

Un de ces acteurs du développement de la communauté, qui constitue les milieux traditionnels d'éducation, est le théâtre d'une problématique touchant les obstacles organisationnels. Le milieu universitaire valorise des valeurs éducatives basées sur les réalités traditionnelles de l'enseignement tandis que la réalité entrepreneuriale encourage des valeurs éducatives qui sont à l'opposé et basée sur les réalités sociales et expérientielles. Le modèle de Gibb (1988) résume clairement ce phénomène en opposant les caractéristiques d'un apprentissage traditionnel favorisant l'employabilité à celui d'un apprentissage favorisant l'entrepreneurship (Tableau 2).

Tableau 2

Selon le modèle de Gibb (1988) - Les antagonismes du système d'éducation

Le système d'éducation traditionnel valorise	Le système d'éducation entrepreneurial valorise
Le passé ←	→ Le futur
L'analyse critique ←	→ La créativité
La connaissance ←	→ L'intuition
La compréhension passive ←	→ La compréhension active
Le détachement ←	→ L'implication émotive
Le contrôle des symboles ←	→ Le contrôle des événements
La communication écrite et neutralité ←	→ La communication personnelle et l'influence
Le concept ←	→ Le problème d'opportunité

Source: Béchar, J.-P. (1994). Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et Éducation, Chaire Maclean Hunter, HEC, cahier de recherche 94-11-02.

En réaction à cette situation, certains auteurs, dont Vesper *et al.* (1999) recommandent de nouvelles structures éducatives en dehors des écoles de gestion pour implanter l'enseignement de l'entrepreneurship. Par contre, la plupart des chercheurs optent pour une approche intégrée aux écoles de gestion, tout en adaptant les programmes aux besoins des apprenants. Conséquemment, dans un effort d'entrepreneuriabilité des programmes d'éducation, les dirigeants d'institution scolaire prônent trois perspectives distinctes; 1) l'éducation entrepreneuriale, 2) l'éducation à l'entreprise, et 3) la culture entrepreneuriale.

En premier lieu, l'éducation entrepreneuriale est une approche qui valorise les activités entrepreneuriales qui peuvent générer un accroissement de la demande et de

l'offre pour les entrepreneurs. Selon Béchard (1994), les activités entrepreneuriales constituent un stimuli de création d'emploi et la démonstration que les problèmes nouveaux et les opportunités nouvelles constituent une riche demande pour les activités entrepreneuriales.

Une telle pensée face à la formation entrepreneuriale implique une réorganisation des programmes de formation actuels, et ce, parce que le focus se fait principalement sur les étudiants. Certaines recherches (Filion, 1991b; Gasse & D'Amours, 1993) suggèrent d'intégrer des savoirs connectés à la réalité de la petite entreprise (Gasse, *Ibid*), au milieu scolaire et à l'environnement pratique. Gasse (*Ibid*) propose diverses façons de développer le potentiel entrepreneurial et les compétences des professeurs par des cours crédités en entrepreneurship, la participation à des ateliers de créativité, l'utilisation de techniques d'apprentissage par expérimentation, l'utilisation de congés sabbatiques ou différés pour ceux qui désirent démarrer une entreprise (Béchard, 1994). À son tour, Filion (1991b) propose une séquence pratique en dix étapes pour enseigner l'entrepreneurship (Tableau 3).

Tableau 3
Procédure d'enseignement en entrepreneurship de Filion (1991b)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Me situer comme enseignant; 2. Connaître le monde des créateurs et des entrepreneurs; 3. Eliminer la pression vers le conformisme; 4. Renforcer l'autonomie et le leadership des étudiants; 5. Meubler mon enseignement – quel que soit le domaine – d'exemples tirés de la vraie vie. Cultiver l'imagination; 6. Amener les étudiants à définir eux-mêmes une situation, un problème, une vision d'entrepreneur; 7. Habituer l'étudiant à identifier ce qui l'intéresse, le motive à apprendre; 8. Créer une ouverture sur l'environnement; 9. Générer des occasions pour amener les étudiants à passer à l'action; 10. Devenir un enseignant entrepreneur. |
|--|

Source: Filion (1991), Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter, HEC.

Indirectement, l'éducation entrepreneuriale encourage l'assouplissement des systèmes d'éducation actuels par la valorisation de méthodes plus ouvertes où convergent professeurs et étudiants dans un mix d'initiatives et d'apprentissages.

En second lieu, l'éducation à l'entreprise rallie les concepts d'apprentissage et d'entreprise. Le modèle de Gibb (1988) constitue le cœur de cette pensée. Il se positionne dans l'apprentissage actif dans un contexte d'entreprise où les entrepreneurs deviennent les modèles de référence. Les compétences à acquérir constituent la base pour réaliser avec succès un projet de création d'entreprise.

En troisième lieu, la culture entrepreneuriale, assise sur une position déterministe de la réalité, se définit par la réalisation d'un projet et se décrit comme un ensemble d'actions concrètes qui produit un changement et qui entraîne un développement de richesse. Le développement crée de l'emploi, ce qui constitue le fil conducteur de la collaboration des acteurs (Toulouse, 1992). Ceci constitue le rapprochement entre le projet entrepreneurial et le projet de société. Toulouse (*Ibid*) dégage trois caractéristiques de la culture entrepreneuriale qui devient des stratégies sociales essentielles au développement des programmes en entrepreneurship de sensibilisation, de création et de développement : 1) la confiance en la capacité de développer le cosmos, 2) l'apprentissage de la collaboration 3) la moralité des projets entrepreneuriaux (Béchar, 1994). Cette stratégie en trois volets s'applique aux institutions sociales et aux acteurs qui y participent (Annexe 2).

2.4.2 Synthèse et leçons

Nous avons fait le point sur la littérature en entrepreneurship et éducation. Les majorités des recherches traitent à la fois des méthodes et techniques de formation et du processus d'apprentissage comme facteurs de base dans une réforme des programmes de formation en entrepreneurship. Une approche plus globale de l'entrepreneurship et de la pensée éducative laisse croire à différents axes

pédagogiques qui suggèrent des stratégies sensiblement différentes. Ces travaux permettent de bien différencier les points de vue existants mais aussi le peu de réflexions et de travaux sur la réalité pédagogique touchant le champ de l'entrepreneurship.

Nous avons vu que malgré la quantité et la diversité des programmes de formation en entrepreneurship, leur qualité et leur efficacité restent encore à prouver. L'analyse globale du phénomène d'entrepreneurship et d'éducation permet de constater l'importance des programmes autant par leur diversité que par leur quantité. Il existe actuellement plusieurs centaines de programmes dans le monde, principalement aux États-Unis (Vesper & Gartner, 1999). Ces enseignements dits formels se trouvent soit en milieu collégial et universitaire ou dans la communauté. On constate que la faible qualité des programmes ressort d'une synthèse critique des recherches touchant les contenus, les méthodes d'enseignement, les infrastructures et sur les valeurs éducatives véhiculées en milieux de formation.

Nous avons vu que les contenus servent à construire les programmes qui mettent l'accent principalement sur les compétences professionnelles mais négligent d'autres connaissances telles que l'intuition, les habiletés sociales, les habiletés techniques et les attitudes, les valeurs et la motivation. Les concepteurs de programme seraient déjà sensibilisés par cet aspect mais lorsque vient le temps de finaliser la conception des programmes, ils ne se limitent toujours qu'à la dimension des compétences professionnelles des formateurs. Une revue de la situation dans trois milieux distincts, soit, le Canada, les États-Unis et le Brésil nous permet de constater l'état de la situation sur le développement des programmes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

2.5 Programmes de formation en entrepreneurship

Cette section fait un constat descriptif de la situation en matière de formation en entrepreneurship aux États-Unis, au Canada et au Brésil. Nous avons sélectionné ces trois régions, à la fois pour des raisons circonstanciées et stratégiques. Le Canada et les États-Unis ont été l'objet de récentes recherches descriptives sur l'état de la situation en entrepreneurship et, les conclusions de ces recherches fournissent des outils suffisamment intéressants pour approfondir nos champs d'intérêt. Pour ce qui est du cas du Brésil, nous avons étudié un cas de programme de formation en entrepreneurship présent dans plus de cent institutions universitaires. Cette opportunité nous donne l'occasion d'évaluer un programme de formation en entrepreneurship avec un échantillon dans le même ordre de grandeur que ceux existant aux États-Unis et du Canada.

2.5.1 *Lloyd Grief Center for Entrepreneurial Studies*

Historiquement, il y a eu une augmentation constante depuis vingt ans dans le nombre de cours offerts en entrepreneurship, mais plus particulièrement depuis le début des années 1990. La majorité des programmes semblent être minimaux, avec, seulement, trois sur le sujet, incluant des cours en gestion. Approximativement 55 % des programmes en entrepreneurship sont destinés aux étudiants de premier et deuxième cycles, 30 % touchent les étudiants de deuxième et troisième cycles seulement et 15 % touchent les étudiants de premier cycle seulement.

En 1999, la distribution géographique des programmes de formation en entrepreneurship est de 75 % aux États-Unis, 5 % au Canada et 20 % à l'extérieur de l'Amérique du Nord, plus particulièrement au Brésil. Principalement située aux États-Unis, au Canada et au Brésil, notre recension repose sur cet échantillonnage qui constitue plus de 80 % des programmes existants dans le monde.

Le Lloyd Grief Center for Entrepreneurial Studies, de l'University of Southern California à Los Angeles, a produit sous la direction de M. William B. Gartner et M. Karl H. Vesper, un document qui fait la recension des programmes de formation en entrepreneurship aux États-Unis. Le but de ce document est de fournir au lecteur une source fiable d'informations sur les programmes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire. Ces informations touchent les activités entrepreneuriales de différentes écoles et, travaillant avec ces différents modèles, il devient plus facile de trouver de nouvelles idées et d'améliorer son projet de formation en entrepreneurship.

La lecture du document laisse croire à une grande variété dans les programmes de formation. Chaque université développe son propre programme d'une façon plus ou moins personnelle, tout en se basant sur des cas existant ailleurs. Le document présente des définitions qui s'énoncent comme suit:

1. École : Toute organisation académique qui fournit un diplôme de quatre ans au niveau du premier cycle universitaire, ce qui exclut les institutions académiques de niveau collégial, par exemple. Les auteurs citent quelques cas où l'entrepreneurship peut être enseigné au niveau collégial mais qui a été exclu;
2. Entrepreneurship: *Entry into independant business*, c'est-à-dire la création d'une entreprise indépendante, soit sous forme de démarrage ou d'acquisition par un individu ou un petit groupe d'individus;
3. Programme: Avoir trois cours ou plus axés vers l'obtention d'un diplôme de premier cycle ou de cycle supérieur. Le fait d'avoir deux cours vers l'obtention d'un diplôme et un autre vers l'obtention d'un autre n'est pas retenu comme l'existence réelle d'un programme.

Compte tenu de l'interprétation faite des définitions et des outils qui permettent de situer les auteurs par rapport au contexte de recherche, les auteurs considèrent qu'il y a eu des faiblesses dans le répertoire des écoles, et ce, probablement dues aux contraintes d'espace dans la publication.

Voici un résumé des résultats de la recherche:

1. Dix fois plus d'institutions traitent de l'entrepreneurship en fonction de la création d'entreprise plutôt qu'une activité courante dans la petite entreprise;

2. En soustrayant les deux institutions de niveau collégial et les vingt-quatre programmes qui sont réellement centrés vers les activités courantes de l'entreprise, l'échantillon des écoles restantes présentent une très grande variété de programmes quant à leur contenu;
3. Certaines institutions présentent plusieurs cours de diverses natures quant à leur contenu comme étant des cours en entrepreneurship;
4. D'autres institutions ne proposent que les thématiques en entrepreneurship véhiculées dans les cours.

Un premier aspect intéressant à noter est que les auteurs ont pris pour acquis que les cours avaient un contenu acceptable en entrepreneurship pour les fins de leur échantillon, cette situation soulève la question cruciale à propos de la qualité des programmes en entrepreneurship et la validité de mettre en place une approche uniformisée de conception d'un programme. En d'autres mots, si la conception des programmes était uniformisée, est-ce que cela ajouterait à la qualité du contenu des programmes?

Un second aspect intéressant de cette enquête est que les chercheurs ne se concentrent que sur les cours traitant de la création d'entreprise et qu'ils excluent les catégories de cours en gestion. Leur échantillon de recherche devient plus limité mais leur sélection permet de conserver un échantillon d'une centaine d'institutions, ce qui constitue un échantillonnage intéressant à traiter. De plus, fait intéressant, ce nombre correspond à l'échantillonnage que nous retrouvons au Brésil, ce qui ajoute un attrait dans le traitement des informations provenant de ces deux pays.

Les auteurs expliquent l'intérêt de certaines institutions à développer des programmes de recherche sur la petite entreprise et le support aux entreprises, sur la facilité d'accès que procurent les petites entreprises et sur le désir constant des gouvernements de développer des données statistiques sur les petites entreprises. Aussi, certaines petites entreprises financent des programmes exécutifs de formation à leurs dirigeants, ce qui constitue une opportunité pour les institutions de formation à créer des cours en entrepreneurship.

Les grandes firmes offrent, elles aussi, un gabarit qui répond sensiblement aux mêmes critères que les petites firmes tandis que les entreprises en démarrage ne procurent que des données éphémères, mettant la capture de données moins standardisée et plus évasive. Il est donc tentant pour les concepteurs de programmes de développer des programmes en gestion sous des bannières telles que la gestion entrepreneuriale, l'entreprise entrepreneuriale ou l'intrapreneurship; l'objet est principalement pécuniaire.

Cela soulève un questionnement sur les priorités et les critères de sélection quant à l'orientation du contenu des programmes de formation en entrepreneurship et l'importance que chaque critère prend dans le processus de décision lors de la conception des programmes.

Certains attributs des programmes ont été identifiés par les auteurs. On retrouve des critères tels que la grandeur de la cohorte étudiante, les réseaux d'anciens, la présence d'incubateur d'entreprise, la création de programmes conjoints, des noyaux de transfert technologique, des concours de plan d'affaires, l'accès au capital de risque pour les étudiants, des groupes de consultation, des projets de reconnaissance sociale, des projets de recherche et des programmes d'études supérieures.

De façon générale, la liste des démarrages semble substantielle. La variété est large, certains projets semblent être très sophistiqués et d'autres en pleine croissance. Des questions à soulever à ces étudiants seraient : Quel rôle le programme de formation en entrepreneurship a-t-il joué dans le processus de création de votre entreprise? Où ces étudiants ont-ils acquis l'expertise technique pour créer leur entreprise? Ou, comment ces étudiants ont-ils recruté leurs experts technologiques? Est-ce que ces étudiants auraient créé une entreprise sans l'intervention du programme de formation en entrepreneurship?

Certaines contraintes relatives à la confidentialité n'ont pas permis de décrire les liens entre les programmes en entrepreneurship et les démarrages. Quels étaient ces liens et comment fonctionnaient-ils? Est-ce que tous ces démarrages provenaient d'étudiants dans le programme ou dans l'école d'où provenait le démarrage? Est-ce que certains démarrages ont débuté avant que les programmes de formation débutent?

Une approche intéressante serait d'étudier les aspects dans lesquels les programmes de formation en entrepreneurship ont influencé le plus. De quelles façons les procédures ont le mieux fonctionné? Qu'est-ce que les étudiants ont appris, et comment tout cela a influé sur leur démarrage? Quel niveau d'efficacité ont les programmes à fournir aux étudiants les outils nécessaires pour assister les créateurs plutôt que d'être créateurs eux-mêmes? Quelle évidence peut-on trouver sur l'aide que les programmes ont apporté aux étudiants pour développer une base de connaissances pour créer une entreprise ou pour assister un créateur d'entreprise après leur graduation?

2.5.2 John Dobson Foundation

La John Dobson Foundation a financé la réalisation d'une étude exploratoire sur les centres d'entrepreneurship dans les universités au Canada, entre les mois d'août 1997 et de mars 1998. La recherche concernant les thèmes suivants : le portrait national, les sites et les dates d'ouverture; la mission et les objectifs; les activités et le marché visé; le financement; le modèle organisationnel et managérial utilisé et, certains succès et certaines défaites constatées. Nous introduisons cette recherche à notre étude parce qu'elle détient une perspective différente de celle utilisée aux États-Unis (Vesper et Gartner, 1999). En effet, au lieu de s'intéresser à l'entrepreneurship dans les universités sous l'aspect de la formation comme le centre d'un programme, nous constatons qu'il existe une approche axée sur la dimension plus globale du démarrage d'entreprise, soit le développement entrepreneurial, l'éducation entrepreneuriale, la recherche en entrepreneurship, la formation en gestion, les

politiques gouvernementales, le développement régional et la gouvernance universitaire, pris comme leviers ou catalyseurs au développement entrepreneurial. On constate que l'étendue des objectifs est vaste, que ce soit pour la transmission de connaissances et la recherche, la clientèle étudiante, le rôle de liaison, l'image et l'effort de développement (*outreach*), certains aspects sont révélateurs. Les auteurs canadiens ont établi un modèle qui permet de voir où les priorités ont été mises en matière d'activités dominantes.

De fait, les centres ayant un double focus (*dual foci*) constituent le plus grand groupe. On ne constate pas de tendance sur le type de focus utilisé mais les centres établis depuis les années 90 sont principalement orientés vers un focus simple ou double. Fait intéressant, si on observe la place que joue la clientèle étudiante au travers du modèle, on constate que dans les cas de simple focus, la clientèle étudiante universitaire ne constitue que 40 %, dans le cas des doubles *foci*, la clientèle étudiante universitaire ne constitue que 50 % et, dans le cas des multiples *foci*, la clientèle universitaire constitue une priorité dans 100 % des cas.

Une autre manière d'étudier les activités des centres en entrepreneurship est d'examiner comment les centres se positionnent dans les divers champs d'intérêt. On constate une répartition passablement équivalente, ce qui démontre l'absence de tendance vers l'une ou l'autres des activités. Un aspect intéressant est l'absence d'intérêt, dans certains cas, de la clientèle étudiante, ce qui soulève le questionnement sur le rôle de l'étudiant dans le contexte de création d'entreprise; est-ce une affaire d'universitaire ou non? Est-ce plus efficace de former des étudiants universitaires que des entrepreneurs non universitaires? Est-ce plus efficace des étudiants universitaires que des entrepreneurs non universitaires dans des domaines spécifiques?

Les résultats de cette recherche sont révélateurs parce qu'ils concernent l'atteinte des objectifs touchant les étudiants universitaires. Par contre, cette étude soulève le questionnement suivant : Pourquoi tant d'universités n'ont pas de centre en

entrepreneurship? Si les centres peuvent jouer un rôle clé dans le développement de l'entrepreneurship, pourquoi y en a-t-il aussi peu? Qui sont les concepteurs de ces programmes et quel est leur plan de conception? Est-ce une approche intégrée ou faite de façon incrémentale?

2.5.3 Réflexions sur la conception nord-américaine de la formation universitaire en entrepreneurship

Les résultats compilés d'entrevues et d'études de documents mettant en valeur la pensée de certains chercheurs nord-américains démontrent qu'il existe autant de façon de percevoir et de concevoir un programme de formation et de soutien en entrepreneurship qu'il puisse y avoir de concepteurs. En effet, l'étude de documents et la réalisation de certaines entrevues auprès de quatre concepteurs mettent en valeur l'importance de transformer l'enseignement de l'entrepreneurship confirme les différentes approches utilisées dans une perspective pédagogique. Vesper (1998) soulève plusieurs réflexions dont l'importance de développer des positions paradigmatiques, mais ce dernier reste très général quant aux aspects pédagogiques reliés à la formation en entrepreneurship.

Les résultats de cette étude nous poussent à croire que les tendances, uniques ou convergentes, des points de vue des concepteurs de programmes de formation en entrepreneurship reposent sur la nécessité d'améliorer et d'adapter les contenus de programme, les méthodes et les techniques d'enseignement, la qualité ou le profil de la clientèle étudiante et les milieux d'apprentissage dans lesquels l'entrepreneur évolue. Il en ressort que les contenus de formation se font en fonction des approches que nous avons précédemment introduites.

On ne peut nier l'évidence que la situation de la formation en entrepreneurship évolue de façon variée en Amérique du Nord et qu'il n'existe pas de modèle unique qui puisse expliquer, de façon intégrée, la réalité éducative dans laquelle les étudiants en entrepreneurship évoluent.

2.5.4 Initiative brésilienne, une réalité de convergence?

Selon le Ministre de l'Éducation du Brésil, M. Paulo Renato Souza, les institutions brésiennes d'aide ont établi un dialogue afin de créer une base institutionnelle qui permettra la mise en place d'un programme national en entrepreneurship. (*Interação, IEL Junho 1999*). Le président de la Câmara de Integração Universidade-Indústria do Espírito Santo a mis en valeur l'importance pour les universités d'intégrer la formation en entrepreneurship dans leurs cours. Le président do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), José Carlos Almeida da Silva, considère que l'entrepreneurship comporte des dimensions académique, politique et entrepreneuriale. Selon ce dernier, l'UNESCO suggère que l'entrepreneurship est une thématique des plus concrètes pour l'expansion de l'enseignement supérieur. Selon Almeida da Silva, la position du CRUB est qu'il n'est pas possible d'avoir une perception de l'enseignement répondant aux besoins de l'emploi d'aujourd'hui sans transformer l'enseignement même. Ce *Conselho* projette de réaliser un congrès avec la participation de toutes les universités privées et publiques du Brésil. Le thème principal sera la dissémination de l'entrepreneurship dans toutes les disciplines à caractère professionnel. De plus, La Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendedorismo de Tecnologias Avançadas (ANPROTEC) a inclus la thématique de l'entrepreneurship au congrès national en l'an 2000. Le président de cet organisme considère que la présence d'autant de recteurs, de professeurs universitaires et de représentants d'organisme nationaux et régionaux au séminaire de Brasília constitue la genèse d'une étape nouvelle dans la relation entre les secteurs de production et universitaires qui constituent la base du développement économique national du Brésil.

L'expérience du programme REUNE-IEL Nacional, que nous présentons de façon plus détaillée en Annexe 3, intègre l'enseignement de l'entrepreneurship en appliquant une méthodologie adaptée à une clientèle

universitaire. L'aspect particulier de ce programme est qu'il permet l'intégration d'enseignants provenant du milieu des affaires et non de départements d'administration. La méthodologie d'enseignement est basée sur la théorie visionnaire de Louis Jacques Fillion.

Le programme REUNE de l'Instituto Euvaldo Lodi a comme but premier la dissémination de l'enseignement de l'entrepreneurship dans les écoles secondaires, de l'État du Minas Gerais. Depuis 1998, le programme s'est développé par la réalisation d'ateliers dans d'autres États du Brésil et vise l'accès à 60 institutions de plus. L'objectif ultime est d'atteindre toutes les régions du pays d'ici la fin de l'an 2000 (*REUNE Programme Homepage / www.reune.org.br*).

Le programme REUNE-IEL Nacional, conçu et dirigé par Fernando Dolabela, repose sur les quatre éléments qui constituent la vision, telle que proposé par Louis Jacques Fillion. Le facteur principal de la création et du développement de la vision est le système de connexion de l'entrepreneur. Les autres facteurs qui influencent la structuration de la vision sont les capacités de leadership, le niveau d'énergie, l'image de soi et les connaissances du secteur. Tous interagissent entre eux et sont mis en valeur dans le processus d'apprentissage (la classe). Ces éléments permettent de modéliser, de façon structurée, l'expérience des entrepreneurs nécessaire à l'apprentissage (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999).

Dolabela considère que la situation économique actuelle du Brésil crée un potentiel important d'opportunité d'affaires et de création d'entreprise (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Sr. Salomão, IEL-Nacional), plus principalement pour ceux qui sortent de l'université ou ceux se retrouvant au chômage (Dolabela, 1997).

Ce contexte mène à la conclusion que l'enseignement de l'entrepreneurship dans les universités brésiliennes ne peut se limiter aux seules salles de cours (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Rio de Janeiro).

Selon Dolabela (1997), les concepteurs de programmes doivent s'intéresser à la sensibilisation et la mobilisation de systèmes de support qui ne sont pas réellement au courant de leur rôle. De plus, ce travail devrait impliquer une sensibilisation auprès de la population en général, développant une meilleure image sociale de l'activité entrepreneuriale.

L'auteur formule les besoins de la situation brésilienne en termes d'enseignement en entrepreneurship:

1. Débuter l'enseignement de l'entrepreneurship dans les universités, étant donné la capacité et l'habileté des institutions à disséminer l'information, et afin d'officialiser l'entrepreneurship comme un projet sérieux;
2. Enseigner l'entrepreneurship à grande échelle, afin de servir à l'échelle du pays;
3. Enseigner l'entrepreneurship au niveau du premier cycle, et non seulement dans des cours d'administration;
4. L'urgence de l'introduction de cette science, dont la rapidité devrait être une priorité.

Dans cette perspective, l'auteur s'est interrogé sur:

1. Comment mettre en place une discipline dans les universités, et ce, de l'extérieur?;
2. Comment sensibiliser, convaincre, motiver et former le corps enseignant?;
3. Comment surmonter l'obstacle que constitue l'intégration des milieux universitaires et des affaires?;
4. Comment impliquer les systèmes de support?.

En fonction de sa méthodologie, l'auteur s'est questionné sur :

1. Comment amener la personne d'affaires à la classe, le transformer en enseignant aux pairs, et plus encore, comment amener l'université à accepter une telle situation?;
2. Comment permettre en classe l'expression d'émotions, de rêve, de l'ego, du non défini et de l'incertain?;
3. Comment donner priorité à la personne avant la connaissance, compte tenu que de tels principes ne sont pas inclus dans l'enseignement traditionnel?.

L'utilisation du concept de la culture pour créer une atmosphère entrepreneuriale dans la classe constitue le premier aspect à considérer:

The culture of entreprise can be defined like a whole of attitudes and beliefs within a regroupment of various mediums which carry out to the behavior "entrepreneurial" and the desire to create its own job.(Allan Gibb, 1988, p. 49)⁹.

Selon l'auteur, toute indication démontre que l'entrepreneur est le fruit de la culture (Dolabela, 1997; Filion, 1991b). Dans un autre ordre d'idée, s'il y a des doutes sur la capacité et la possibilité d'enseigner à une personne entrepreneure, Dolabela considère qu'il est possible pour quelqu'un d'apprendre à devenir entrepreneur dans un contexte et des circonstances favorables à l'auto-apprentissage. Dolabela propose, comme base de sa méthodologie, un enseignement qui a pour but de contaminer les étudiants brésiliens en leur injectant le *virus de l'entrepreneur*.

Ainsi, l'auteur considère que l'atmosphère de la classe, du *Workshop* entrepreneurial, tel qu'il le dénomme doit être :

[...] a culture favorable to the propagation of the entrepreneurial virus and its consequent contamination of students who have been inoculated, and the acceleration of the manifestation of the virus in students who have already been inoculated in other settings. The most effective contagious vehicle is the entrepreneur who goes to

⁹ La culture d'entreprise peut être définie comme un ensemble d'attitudes et de croyances au sein d'un regroupement de différents milieux qui mènent au comportement «entrepreneurial» et au désir de créer son propre emploi. (traduction libre de Allan Gibb, 1988, p. 49).

the classroom and establishes direct contact with the students.
(Entrevue avec F. Dolabela , Belo Horizonte, Juillet 1999)¹⁰.

Selon l'auteur, cette métaphore crée l'image de la classe transformée en une atmosphère où l'entrepreneurs est hautement contagieux où l'étudiant pré-entrepreneur peut apprendre selon les mêmes concepts et références que l'entrepreneur apprend réellement; selon une approche d'autosatisfaction, développant ses propres méthodes d'apprentissage, apprenant par essais et erreurs, définissant ses visions, cherchant les connaissances de façon proactive, et tout cela dans une culture où le contexte émotionnel est important (Filion, 1991b; Dolabela, 1997).

Dolabela est l'initiateur de *Workshop*, auquel nous avons assisté, et qui constitue la culture qu'il considère essentielle au développement de l'entrepreneur; qui est mise en valeur par les EWO (Entrepreneur Workshop Organizer).

Dolabela s'appuie sur la théorie développée par Louis Jacques Filion qui stipule que l'entrepreneur est celui qui imagine des visions, les développe et les met en pratique. Selon Filion, une vision est une idée, souvent un ensemble d'idées (des contextes) qu'un entrepreneur espère réaliser.

Le projet met en priorité l'intervenant, son rôle, son profil et sa contribution à la construction du réseau de contacts et à la connaissance du secteur d'activité. Il met en valeur chez l'étudiant les capacités et les attitudes suivantes :

1. La vision de l'entrepreneur;
2. La créativité;
3. La capacité d'identifier, d'analyser et de réaliser des opportunités d'affaires.

¹⁰ [...] une culture favorable à la propagation du virus entrepreneurial et la contamination conséquente d'étudiants participants, et l'accélération de la manifestation du virus chez les étudiants qui ont déjà été inoculés auparavant. La véhicule de contamination le plus efficace est l'entrepreneur qui va à la classe et fait contact avec les étudiants. (traduction libre de l'entrevue avec F. Dolabela , Belo Horizonte, Juillet 1999).

De plus, le cours intègre la participation de témoignages d'entrepreneurs, de parrains afin de permettre un échange convivial et d'un jury d'évaluation dans le cas des présentations de plans d'affaires. Les résultats obtenus par l'utilisation de cette méthodologie dans plus de 150 institutions à travers le Brésil ont démontré que les professeurs d'informatique et de départements ont obtenu des résultats forts intéressants avec l'enseignement de l'entrepreneurship (entrevues avec M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999). L'expérience démontre qu'un des concepts à développer, issu de ces *Workshop*, est celui de l'enseignement de l'entrepreneurship par la dissémination de la culture d'entreprise aux acteurs de l'enseignement, les professeurs universitaires (entrevues avec M. Dolabela, UFMG, 1999, entrevue avec M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999). Dans une perspective des sciences de l'Éducation, l'unicité de l'initiative brésilienne repose principalement sur le modèle pédagogique mis de l'avant. Ce modèle (paradigme de l'entreprise) proposé par le professeur Dolabela (*Oficina do Empreendedor*, 1999) prône la formation de l'étudiant-entrepreneur par l'apprentissage, intégrant à la fois la problématique du milieu d'apprentissage. Le positionnement du modèle brésilien diffère totalement des approches nord-américaines, suggérant une stratégie de formation à deux niveaux impliquant une étape de formation des formateurs. Nous rejoignons Dolabela (1997) parce qu'il se positionne principalement dans une perspective à la fois organisationnelle et praxéologique, tout en se basant sur la position culturelle de la réalité locale pour appuyer sa pensée.

2.5.5 Synthèse et leçons

Les résultats d'étude des programmes de formation en entrepreneurship dans les universités confirment que la grande majorité des programmes est orientée principalement sur les savoir-faire (connaissances et habiletés techniques), négligeant ainsi d'autres connaissances telles que les savoir-être (intuition, habiletés sociales, attitudes, valeurs et motivation) (Béchar, 1994) et les savoir-vivre. Les résultats

d'une analyse des programmes existant en Amérique du Nord se traduisent par une quantité et une diversité importante de programmes (Vesper *et al.*, 1999) de formation en entrepreneurship dont la qualité et l'efficacité restent encore à prouver.

Dans une perspective des sciences de l'Éducation et dans l'optique des modèles pédagogiques, la recension de la littérature sur la formation en entrepreneurship fait ressortir trois approches privilégiées; celle centrée sur l'environnement, prônant des méthodes et techniques plutôt conventionnelles; celle centrée sur l'individu, prônant des méthodes et techniques à caractère plutôt constructiviste et, celle centrée sur les interactions entre l'étudiant et le milieu, prônant un *mix* des deux autres approches. Conséquemment, le problème de la formation en entrepreneurship concerne à la fois les méthodes et pratiques d'enseignement donc, la formation des formateurs (Béchar, 1994; Katz, 1993; Robinson *et al.*, 1991).

Les résultats compilés d'entrevues, que nous avons réalisées avec quatre chercheurs québécois travaillant dans la conception de programmes de formation en entrepreneurship, confirment qu'il n'existe pas de tendance unique ou convergente dans une vue d'ensemble des concepteurs de programmes de formation en entrepreneurship. Que ce soit pour améliorer le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement ou le milieu dans lequel chacun devrait évoluer, il en ressort que la construction de ces projets se fait en fonction de paradigmes propres auxquels chaque concepteur s'agrippe (Vesper, 1998).

Aux États-Unis, nous constatons que dix fois plus d'écoles traitent de l'entrepreneurship en fonction de la création d'entreprise plutôt que l'entrepreneurship comme une activité courante dans la petite entreprise ou comme une activité courante dans l'entreprise de façon générale. On s'aperçoit que plusieurs écoles présentent leur programme comme un programme en entrepreneurship mais constituent réellement un programme en gestion de l'entreprise.

Nous constatons que les chercheurs américains se concentrent plutôt sur les cours traitant de la création d'entreprise et qu'ils excluent les catégories de cours en gestion. Leur approche de recherche correspond donc à nos intérêts de recherche. Les auteurs considèrent que la création d'entreprise constitue la source de toute entreprise, petite ou grande, et la plate-forme pour tout entrepreneur à la recherche de l'indépendance économique et la liberté d'emploi, d'où l'importance de s'y intéresser. Selon les résultats de la formation entrepreneuriale, la majorité des cas se situe dans les secteurs de la télécommunication et de l'informatique et plus de la moitié de ces derniers concernait le milieu internet. De façon générale, la liste des démarrages semble impressionnante. La variété serait large, certains projets semblent être très sophistiqués et d'autres en pleine croissance.

Au Canada, nous constatons que l'étendue des objectifs dans les programmes de formation en entrepreneurship est vaste. La priorisation des activités dans les centres est thématique. Nous observons une répartition des activités de support et de formation passablement équivalente; ce qui démontre l'absence de tendance vers l'une ou l'autre des activités. De plus, nous constatons que le développement de modèles d'évaluation de programme s'est fait de façon éparse et non convergente. Ainsi, nous considérons que, malgré la quantité et la diversité des programmes de formation en entrepreneurship, leur qualité et leur efficacité reste encore à prouver.

Au Brésil, le programme REUNE capitalise sur les connaissances spécialisées des étudiants en milieu universitaire. L'expérience du programme REUNE intègre l'enseignement de l'entrepreneurship en appliquant une méthodologie adaptée à une clientèle universitaire. Nous constatons d'abord le fait que ce programme permette l'intégration d'enseignants provenant du milieu des affaires et non de départements d'administration, et ensuite, que la méthodologie d'enseignement est basée sur la théorie visionnaire de Louis Jacques Filion; ce qui correspond aux variables de notre modèle de création d'entreprise. Nous croyons que les concepts stratégiques de la méthodologie d'enseignement proposée, qui reposent sur la culture, l'atmosphère

dans le milieu d'enseignement, l'utilisation d'organiseurs d'atelier (EWO), d'un jury et d'un système de support, constituent un atout majeur au développement de programmes.

De façon générale, nous constatons un clivage entre les approches de conception à grande échelle de programmes de formation. En effet, le développement de l'enseignement de l'entrepreneurship se fait de façon totalement variée et non planifiée aux États-Unis et au Canada. Contrairement au cas du Brésil qui suit une implantation planifiée et centralisée, quoique plus limitée quant aux contenus et stratégies pédagogiques.

Le phénomène de la mondialisation des marchés et une transformation majeure de la réalité socio-économique créent des pressions sur les universités pour intensifier leurs liens avec les entreprises et des partenaires extérieurs (L'Heureux, 1999; Sirois, 1999; Tremblay, 1995), générant une nécessité d'ajouter dans les universités la formation des compétences personnelles et sociales à celle des connaissances déjà enseignées, et ce, dans une perspective plutôt entrepreneuriale (L'Heureux, 1999; Tremblay, 1995). Ce clivage entre la logique éducative établie dans les milieux universitaires et les nouvelles exigences de performance et de compétitivité internationale des entreprises (L'Heureux, 1999; OCDE, 1994) rend les milieux universitaires incapables d'intéresser la clientèle étudiante aux programmes conventionnels. Cette récente problématique de l'enseignement de l'entrepreneurship et l'importance du rôle des PME dans le développement de l'emploi durable met en valeur l'approche entrepreneuriale, et ce, afin de permettre aux étudiants d'aujourd'hui de faire face aux changements profonds du marché du travail. Conséquemment, la nécessité des apprenants de démontrer qu'ils possèdent les capacités pour mobiliser leurs connaissances dans des contextes nouveaux, d'être compétents dans leur domaine (LeBoterf, 1994), de faire preuve d'autonomie et de capacité d'adaptation, de flexibilité, d'initiative et de créativité (L'Heureux, 1999)

crée un vide dans les programmes de formation universitaires conventionnels, forçant une réflexion sur des transformations à apporter dans les programmes de formation.

Les résultats d'enquêtes au Québec et la recension des programmes en Amérique du Nord mènent à l'impasse quant aux différentiations observables dans les approches méthodologiques utilisés. Certaines institutions universitaires façonnent leurs programmes de formation en entrepreneurship à leur propre façon, sans regard au support théorique basé sur des données empiriques locales relatives à l'éducation de l'entrepreneurship. En Amérique du Nord, la situation évolue de façon variée et il n'y existe pas de modèle qui ressorte de façon spécifique, créant un malaise certain auprès de la communauté scientifique. Les efforts de classification de certains auteurs (Béchar, 1994, 1996; Vesper, 1998) confirment la présence de forces organisationnelles qui freinent l'évolution de la recherche dans ce domaine, forces qui sont à l'origine de ce malaise et qui expliquent le caractère varié de l'évolution des programmes de formation.

Ce malaise généralisé auprès de la population scientifique est aussi une conséquence directe des forces de rapprochement entre les environnements universitaires et de l'entreprise. L'entrepreneur ne constitue pas seulement un objectif de clientèle mais plutôt une thématique de formation à laquelle les académiques doivent s'adapter afin d'obtenir les compétences nécessaires en matière de formation et de recherche.

Malgré les divergences perçues dans la conception des programmes de formation en entrepreneurship, les travaux de recherche réalisés à ce jour permettent quand même d'élucider et de confirmer un consensus auprès des chercheurs en ce qui a trait à l'importance d'élaborer des programmes de formation en fonction des critères suivants:

1. Les contenus de formation traitant de l'entrepreneur(e); ses caractéristiques, son système d'activités, et les différents contextes qui privilégient le processus de création d'entreprise. Certains auteurs ont rassemblé le fruit de leurs efforts par thématiques de recherche (Sexton et Kasarda, 1992; Sexton *et al.*, 1983), en référant à différentes perspectives (Vesper, 1998);
2. L'importance de spécifier le milieu universitaire comme milieu d'apprentissage de l'entrepreneur. En ce sens, la nécessité de développer la formation universitaire en entrepreneurship fait l'objet d'une concertation surprenante (Vesper, *Ibid*; Vesper *et al.*, 1999), permettant l'émergence de modèles de formation qui respecte un créneau spécifique (Dolabela, 1999, Entrevue avec Pimenta-Bueno, 1999);
3. L'importance de créer des programmes adaptés au contexte entrepreneurial, qui s'expliquent par les différentes approches qui touchent le champ de l'entrepreneurship (Figure 2) et du développement local.

Alors, comment pouvons-nous rendre le milieu universitaire propice à l'esprit entrepreneurial? En empruntant ce questionnement, pourrions-nous rattacher la formation en entrepreneurship aux différentes théories culturelles, économiques, psychologiques et des organisations qui constituent la base disciplinaire de la science entrepreneuriale? En optant pour le point de vue des Sciences de l'Éducation, qui se concentre sur la compréhension d'un programme de formation, est-il possible de constituer un programme sur mesure pour une clientèle potentiellement entrepreneuriale?

Afin d'élucider certains questionnements, dans la section qui suit nous proposons au lecteur un tour d'horizon sur certains fondements théoriques relatifs au champ de l'éducation. Cette brève recension de la littérature traite de concepts et modèles touchant aux domaines des savoirs, de la pédagogie et de l'approche expérientielle qui permet de consolider notre positionnement sur le sujet avant d'aborder l'aspect méthodologique de la recherche.

2.6 Concepts et modèles des Sciences de l'Éducation

Cette section propose une réflexion sur les fondements théoriques qui guident le développement des nouvelles recherches en éducation et les nouvelles orientations

préconisées, innovatrices et compatibles avec les besoins actuels du milieu. Nous arrêtons notre réflexion sur trois aspects spécifiques : 1) les savoirs dans une perspective épistémologique afin de comprendre les fondements de notre réflexion; 2) les grands courants de pensée de neuf chercheurs internationaux du champ de l'Éducation afin de positionner notre recherche avec les tendances actuelles de la réalité éducative; 3) les concepts d'apprentissage et d'expérience par l'usage de modèles reconnus dans le milieu de la recherche, et 4) le concept de pédagogie, dû à son caractère holistique et son aspect pratique.

2.6.1 Pour une meilleure compréhension des savoirs: quelques fondements

Tout d'abord, nous tentons de mettre en valeur la dimension des savoirs afin de sensibiliser le lecteur au rôle que prennent les savoirs dans un contexte d'acquisition des connaissances destinées à augmenter les compétences de l'apprenant.

L'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action a amené les chercheurs à s'interroger sur le rôle des savoirs pratiques dans la formation et la place de la dialectique entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans un contexte de formation universitaire. Traditionnellement assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action, les savoirs d'action donnent lieu de plus en plus souvent à l'objet de formation ou de recherche, ce qui crée une tendance de rapprochement vers les savoirs théoriques (*Ibid*). Cet auteur expose quatre constats:

1. La distinction savoir théorique/savoir d'action est repérée comme le résultat d'un filtre paradigmatique construit autour d'une polarisation théorie/pratique. Le contour de ce paradigme est bien décrit; la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique. La pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, de l'inductif, bref de ce qui nourrit la théorie. Dans le prolongement de ce paradigme, la notion de savoir d'action est située comme prenant les caractéristiques attribuées à la pratique. À

- l'inverse, la notion de savoir théorique décline souvent les caractéristiques de toutes les disciplines qui l'ordonnent et la régissent;
2. On constate des tentatives ayant pour objet de relativiser le statut des savoirs en général et des savoirs théoriques en particulier. Ces tentatives ont deux traits communs; resituer l'apparition, l'énoncé et l'utilisation des savoirs au sein de pratiques sociales, et souligner l'importance des liens entre savoir et langage. Les moyens de revitalisation et de contextualisation des savoirs envisagés toucheront la production des savoirs comme résultat d'actes de recherche, d'analyse des transformations des savoirs dans leur communication et de dépendance contextuelle;
 3. Parallèlement, se développent des tentatives d'explorer la production des savoirs à partir des pratiques avec les acteurs de ces pratiques. Même si ce phénomène n'est pas nouveau, son intérêt subi est récent. Ces tentatives privilégient l'analyse des activités réelles, la prise en compte des significations accordées par les acteurs, la recherche d'outils conceptuels qui soient eux-mêmes générateurs de savoir. Elles lient de façon étroite la production de connaissance et l'action. Ce lien est affirmé d'une part, entre l'engagement de l'action et la production de savoirs, et d'autre part, la formation et la production de nouveaux systèmes de formation se distinguant par des règles de fonctionnement très différentes des systèmes de formations dits traditionnels;
 4. Il existe plusieurs outils permettant une intelligence des passages entre l'action et le savoir, ce qui ouvre la voie à la recherche sur les outils permettant de penser le problème des transitions entre certaines réalités tels le savoir et les compétences, le savoir indicatif et le savoir opératif, le savoir approprié et le savoir énoncé, entre savoir approprié et savoir mobilisé, etc. Les notions de transfert et de transposition sont deux exemples de mode d'entrée pour aborder ces passages.

Barbier (1996), en collaboration avec des chercheurs du Québec et des États-Unis, a apporté une contribution sur ce plan que nous considérons essentielle à l'élaboration éventuelle de notre problématique.

Sur le plan épistémologique, la notion des savoirs est utilisée à plusieurs usages; parfois pour désigner des énoncés, parfois pour désigner des composantes identitaires. On constate son emploi, soit pour nommer une réalité extérieure aux individus (procédures techniques), soit pour nommer une réalité indissociable des agents individuels et collectifs qui en sont le support (savoir-faire). Selon l'auteur, il est souhaitable de dissocier deux zones sémantiques des savoirs, qui n'ont ni les mêmes objets, ni les mêmes règles:

1. Le champ des savoirs objectivés, qui appartient à la même zone sémantique que la culture, les règles et les valeurs, renvoie à des réalités ayant le statut de représentations et ont une existence distincte de ceux qui les énoncent. D'une part, ces énoncés disent quelque chose à propos du réel et, d'autre part, ces énoncés constituent un lien entre la représentation et l'objet représenté;
2. Le champ des savoirs détenus s'inscrit dans la zone sémantique des connaissances, des capacités, des compétences, des aptitudes, des attitudes et des professionnalités. Il se caractérise par l'identité de son contenu, c'est-à-dire des réalités dont la présence est inférée, fondée sur des comportements, des pratiques ou des actions. Ces notions renvoient à des réalités qui ne peuvent être jamais définies mais seulement supposées dans un contexte d'explication de la réalité. Les savoirs sont alors les composantes identitaires non dissociables de l'agent qui constituent son support.

Selon ces deux acceptions, le terme savoir d'action peut prendre deux significations; un énoncé relatif à une transformation du réel ou une composante identitaire supposée rendre compte d'une transformation du réel.

Les savoirs font l'objet d'une construction sociale dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement (*Ibid*). Selon l'auteur, si on se réfère à des savoirs énoncés, pour comprendre la logique de leur ordonnancement social, il est souhaitable d'analyser les conditions de leur énonciation, de leur communication, de leur mobilisation et éventuellement de leur valorisation. Une telle perspective permet de distinguer trois types d'espaces sociaux en ce qui concerne les savoirs:

1. Les espaces sociaux qui privilégient la mobilisation des savoirs, par exemple, l'espace de travail et de la vie quotidienne. Dans de tels cas, on constate des phénomènes de production des savoirs mais ces phénomènes ne sont pas dissociables de leur communication et de leur mobilisation dans le même espace. Par exemple, c'est le cas des échanges dans un tutorat, ou des pratiques de travail. Dans ce contexte, les acteurs tendent à échanger les savoirs d'expérience, les savoirs professionnels pour le champ professionnel, les savoirs de vie pour le champ de vie, etc. (*Ibid*);
2. Les espaces sociaux à fonction dominante de production des savoirs, par exemple, les différents espaces de recherche. Dans de tels cas, on constate que

pour être mobilisés, les savoirs ainsi produits doivent faire l'objet d'un transfert dans la logique d'un autre champ. Dans ces espaces, les savoirs sont socialement construits à l'image des champs dans lesquels ils ont été produits : les savoirs disciplinaires, les savoirs scientifiques, les savoirs académiques ou les savoirs technologiques, et ce, selon que les règles établies par le milieu renvoient à la logique de champ disciplinaire (*Ibid*). La notion de savoir théorique est souvent située par rapport à ces espaces;

3. Les espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs en vue de leur apparition, par exemple, l'école, l'enseignement, l'instruction, etc. Dans de tels espaces, les savoirs font l'objet de constructions sociales, observées à travers les transformations connues dans le contexte de rôle. Les savoirs de référence quand il s'agit de sélectionner dans les savoirs disponibles; les savoirs curriculaire quand il s'agit de les organiser en fonction de l'image d'un public potentiel; les savoirs didactisés quand il s'agit de les formuler en fonction de l'image d'un public réel; ou les savoirs enseignés quand il s'agit de les énoncer en situation concrète (*Ibid*).

En ce qui concerne les savoirs considérés comme composantes identitaires, ces phénomènes de construction sociale se découvrent en distinguant trois types de composantes:

1. Les connaissances, qui semblent se développer dans des systèmes de socialisation tels que les écoles, l'enseignement ou l'instruction, peuvent être considérées comme des systèmes de mise à disposition de savoirs objectivés ou d'énoncés propositionnels. Dans ce contexte, les connaissances sont les résultats d'un processus d'intériorisation d'énoncés sur le monde (*Ibid*);
2. Les capacités se développent dans des systèmes de socialisation tels que la formation, l'entraînement, l'exercice ou l'apprentissage; c'est-à-dire des espaces qui peuvent être analysés autour d'une production de composantes identitaires transférables dans d'autres situations. À la différence des connaissances qui ont un statut d'extériorité-intériorité-extériorité par rapport à la personnalité, leur statut ne leur est donné que par les actes qui, comme la formation, ont leur spécificité de production (*Ibid*);
3. Les compétences tendent à se développer dans un système de mobilisation de composantes identitaires telles que le travail et elle sont valorisées dans des nouveaux systèmes de socialisation professionnelle qui ne distinguent pas les espaces de production des espaces de mobilisation de composantes identitaires. C'est le cas des organisations qualifiantes, des formations intégrées au travail, de la recherche-action, du tutorat, etc. La présence des compétences s'infère à partir d'actions, de comportements, d'opérations censées les mobiliser, donc à partir du constat d'actions et des performances (*Ibid*).

Plusieurs raisons peuvent conduire à réserver la notion de savoirs pour désigner des énoncés susceptibles de donner lieu à une communication. Dans ce cas, il importe de différencier deux types d'énoncés; 1) les énoncés de type affirmatif, qui sont fondés sur l'établissement d'une correspondance supposée entre l'objet représenté et sa représentation. On retrouve alors des énoncés relatifs à un objet, à un événement ou à une situation, ou dans un autre ordre d'idée, des énoncés explicatifs qui apparaissent à l'occasion d'activités d'analyse, de compréhension, d'interprétation, etc. 2) les énoncés de type opératif qui réfèrent à des savoirs de routine, ou des savoirs concernant les méthodes, ou les dits savoirs d'action.

Il ne s'agit ici que d'un constat sur la réflexion de Barbier (*Ibid*). De constater et de réaliser la complexité des savoirs dans un contexte de formation constitue en soi la base de la compréhension du lecteur sur la complémentarité réelle du langage savant et du langage social. Par contre, l'une et l'autre de ces tâches ne supposent-elles pas la complémentarité des outils théoriques très élaborés et celle des situations d'action très concrètes dans un processus de transmission des savoirs? La réalité entrepreneuriale conjugue avec la complexité du champ des savoirs en termes de formation et d'apprentissage. Barbier (*Ibid*) propose un cheminement qui prend en considération 1) les connaissances, issues du milieu traditionnel de formation; 2) les capacités, comme résultantes de l'apprentissage dans les différents systèmes de socialisation et, 3) les compétences, issue de l'expérience de travail et valorisées en milieux professionnels. Cette première réflexion nous incite à nous questionner sur les tendances et les courants de pensée qui sont développés par les principaux chercheurs. Qu'est-ce qui est mis en valeur par les experts du monde de l'éducation?

2.6.2 Courants de pensée de chercheurs internationaux

Des écrits en particulier de huit nouveaux penseurs de l'éducation attirent notre attention (Annexe 4). Huit auteurs reconnus du monde présentent des opinions qui changent les thématiques fondamentales destinées aux professionnels modernes de

l'Éducation. Du groupe, deux auteurs brésiliens de renom soulèvent notre intérêt. Paulo Freire est un pionnier des recherches au Brésil sur les tendances et les changements en éducation et, Rubem Alves développe actuellement des travaux révolutionnaires sur l'enseignement. Selon eux, le débat ne laisse aucun doute tant qu'à la nécessité du changement dans le milieu scolaire. Du groupe, six autres experts attirent l'attention des pédagogues brésiliens: le Français Edgar Morin, le Suisse Philippe Perrenoud, les Espagnols César Coll et Fernando Hernández, le Portugais António Nóvoa et la Colombien Bernardo Toro. Tous ont en commun d'être des auteurs reconnus scientifiquement et à succès. Certains penseurs de l'Éducation tentent de vulgariser les écrits et de les actualiser en termes de réalités socio-académiques. (Maragon et Lima, 2001)

Coll, par exemple, est parti des travaux de Piaget pour écrire sur la pédagogie. Perrenoud a travaillé sur le concept de compétences. Toro a développé les sept bases sur lesquelles l'étudiant doit se référer, non seulement dans une perspective d'apprentissage mais de culture de vie. Morin travaille sur la théorie de la complexité. Nóvoa travaille sur la formation professionnelle et Hernández a intégré différentes théories afin de développer des recherches sur les bénéfices du travail par projet. Un tableau synthèse permet de mettre en valeurs certains concepts que nous qualifions d'actuels et d'avangardistes en termes pédagogiques et dans les milieux de l'Éducation.

Un survol des thématiques présentées fait ressortir certains points de convergence en termes d'opinion. Des changements à apporter dans le milieu éducatif, les rôles renouvelés du professeur et de l'étudiant, un processus d'apprentissage mis en valeur en milieu éducatif, des connaissances et des capacités nécessaires à la réalisation de projets de formation. Une pédagogie qui prend en considération, non seulement le milieu éducatif mais aussi les milieux inhérents à la réalité socio-économique des acteurs impliqués dans projet académique. Bref,

plusieurs thèmes qui font l'objet de questionnement de la part d'experts et qui retouchent incontestablement la pensée de Barbier (Ibid).

Ce tour d'horizon nous incite à nous questionner sur l'importance que jouent l'expérience et l'apprentissage dans la réalité de l'éducation. Les experts sont unanimes à l'effet que les réalités éducatives doivent évoluer et principalement dans une perspective pédagogique abordant de nouvelles approches. L'apprentissage, l'enseignement, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, la transmission des connaissances et les nouvelles stratégies d'enseignement sont au cœur des débats sur l'éducation. Dans la section qui suit, nous avons sélectionné certains modèles, qui nous croyons, répondent aux nouvelles interrogations soulevées en matière d'éducation. Ces modèles se veulent principalement pédagogiques, par leur caractère holistique, et permettent de nous situer et d'exprimer notre position quand aux avenues de formation préconisées pour les entrepreneurs.

2.6.3 Points de vue sur l'apprentissage et l'expérience

À la lecture de la multitude d'ouvrages existants sur les thématiques de l'éducation, de la formation, de l'enseignement et de l'apprentissage, nous abordons le sujet de deux façons: 1) en introduisant les concepts d'apprentissage et d'expérience par l'usage de modèles reconnus dans le milieu de la recherche, et 2) le concept de pédagogie, dû à son caractère holistique et son aspect pratique. Les modèles présentés sont le résultat de notre positionnement dans une perspective de formation en entrepreneurship.

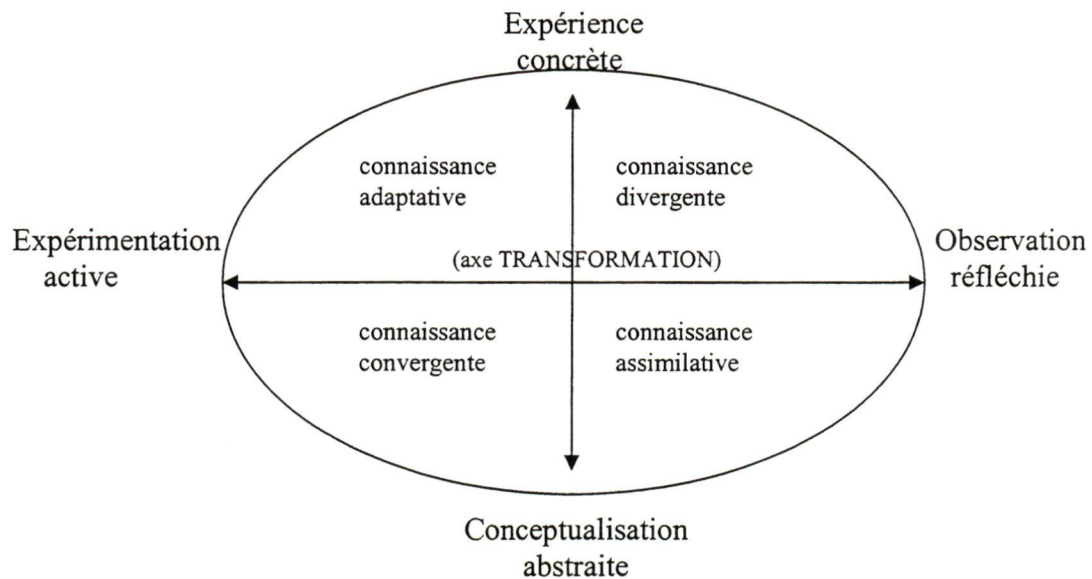
Les travaux traitant de l'apprentissage et basés sur l'expérience de travail se réfèrent principalement à ceux de Piaget et de Dewey. Les travaux de Dewey (1947) traitant de l'apprentissage expérientiel sont considérés comme pionniers et sont toujours utilisés à ce jour. Ils sont basés sur deux concepts; la continuité et l'interaction. L'auteur définit la continuité en expliquant que le principe de la

continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures (tiré de L'Heureux, 1999). Le deuxième concept est celui de l'interaction qui stipule que l'individu doit vivre une interaction situationnelle entre ses états subjectifs et les conditions de l'environnement. Dans une situation d'apprentissage, l'individu observe les conditions environnementales, les relie à ses états expérientiels et les fait interagir grâce à ses connaissances. Ces nouvelles connaissances auront un effet sur ses interactions ultérieures avec l'environnement. Ces étapes constituent la base d'un processus d'apprentissage telle une spirale continue. Les aspects spécifiques des travaux de Dewey (1947) sont originaires de la relation entre les éléments impliqués dans l'expérience, soit l'intégration des expériences antérieures à l'expérience vécue, interaction avec l'environnement et la réintégration de cette expérience dans les étapes suivantes (L'Heureux, 1999).

Basé en partie sur le modèle de Dewey (1947), le modèle de Kolb (1976) a pour but principal d'amener l'individu apprenant à intégrer ses connaissances et ses conséquences en un seul tout (Figure 3) afin qu'il soit en mesure de mobiliser ses connaissances et ses capacités à travers l'action et développer ainsi des compétences qui lui sont propres (Le Boterf, 1994; L'Heureux, 1999).

Figure 3

Le modèle expérientiel de Kolb (1976) tiré de L'Heureux (1999)



L'Heureux, D. (1999). L'impact des stages coopératifs sur l'acquisition de compétences entrepreneuriales et sur le développement de carrière des étudiants et étudiantes en génie de l'Université de Sherbrooke. Projet de thèse de doctorat présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.). Document inédit.

Kolb (*Ibid*) définit l'apprentissage comme un processus où la connaissance est créée par la pensée propre; c'est-à-dire un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. L'auteur considère que c'est la résolution de problème entre deux modes d'acquisition des connaissances, soit l'action et la réflexion, qui détermine le niveau d'apprentissage. Selon l'auteur, les apprenants efficaces ont besoin de quatre habiletés différentes; 1) l'habileté de l'expérience concrète, 2) l'habileté de l'observation réflexive, 3) l'habileté de la conceptualisation abstraite, et 4) l'habileté de l'expérimentation active.

Du cadre théorique se dessinent quatre stades; 1) le stade de l'expérience concrète où le type divergent reconnaît les problèmes et développe certaines idées, 2)

le stade de l'observation réfléchie où le type assimilateur définit les problèmes et formule les théories, 3) le stade de la conceptualisation qui constitue l'univers du type convergent qui règle les problèmes et applique les idées, et 4) le stade de l'expérimentation qui valorise le type accommodateur qui assure l'implantation des plans et l'engagement dans de nouvelles expériences. La Figure 3 illustre ces deux groupes d'éléments interreliés du modèle d'apprentissage de Kolb (*Ibid*).

Cette figure présente quatre parties dont l'axe représente la compréhension qui va de la perception à la compréhension de la connaissance. L'axe horizontal constitue le phénomène de transformation des connaissances de l'intention à l'extension. Le premier quart du cadran représente la connaissance divergente, ce qui explique que chaque individu possède des perceptions de la réalité et des connaissances qui lui sont propres. Dans l'apprentissage expérientiel, cela correspond à l'exploration que ferait l'enseignant lorsqu'il veut introduire une manière nouvelle ou un concept nouveau (L'Heureux, 1999). L'enseignant pose alors des questions aux apprenants afin de connaître leurs perceptions. Il contextualise ces informations afin que les apprenants puissent établir des liens avec leurs propres connaissances (*Ibid*). En milieu scolaire, ce premier quart est caractérisé par la question pourquoi?

Le deuxième quart du cadran représente la connaissance assimilatrice, soit l'enseignement traditionnel par conceptualisation abstraite. Cela constitue le qu'est-ce que c'est? Dans ce cas, l'enseignant fournit, renseigne, et organise les informations pour nourrir la réflexion et permettre la compréhension de l'apprenant (*Ibid*).

Le troisième quart du cadran représente la conceptualisation abstraite et la connaissance convergente. En milieu scolaire, cela constitue le comment? En fonction de sa propre expérience et en fonction des connaissances qu'il détient, l'apprenant doit expérimenter son propre processus de résolution de problèmes. La problématique en milieu scolaire repose sur le paradoxe entre la définition trop claire des problèmes

et le caractère limitatif théorique des solutions apportées. L'Heureux (*Ibid*) rapporte que des chercheurs ont appliqué ce modèle à une classe de science et qu'il n'est pas possible de reproduire en classe la complexité des situations en milieu de travail.

Le dernier quart constitue l'étape qui permet à l'apprenant d'anticiper les nouvelles connaissances, de générer de nouvelles idées et d'être créatif. En milieu scolaire et compte tenu du paradoxe généré, il devient alors très complexe d'amener l'apprenant à l'étape de la connaissance adaptative. Si on se réfère aux écrits de Resnick (1987) nous pouvons, par analogie, considérer que l'apprentissage à l'université est décontextualisé et qu'il ne constitue probablement pas un milieu efficace à la formation entrepreneuriale. Selon l'auteur, la fonction première des établissements d'enseignement est de développer des habiletés pour apprendre à apprendre.

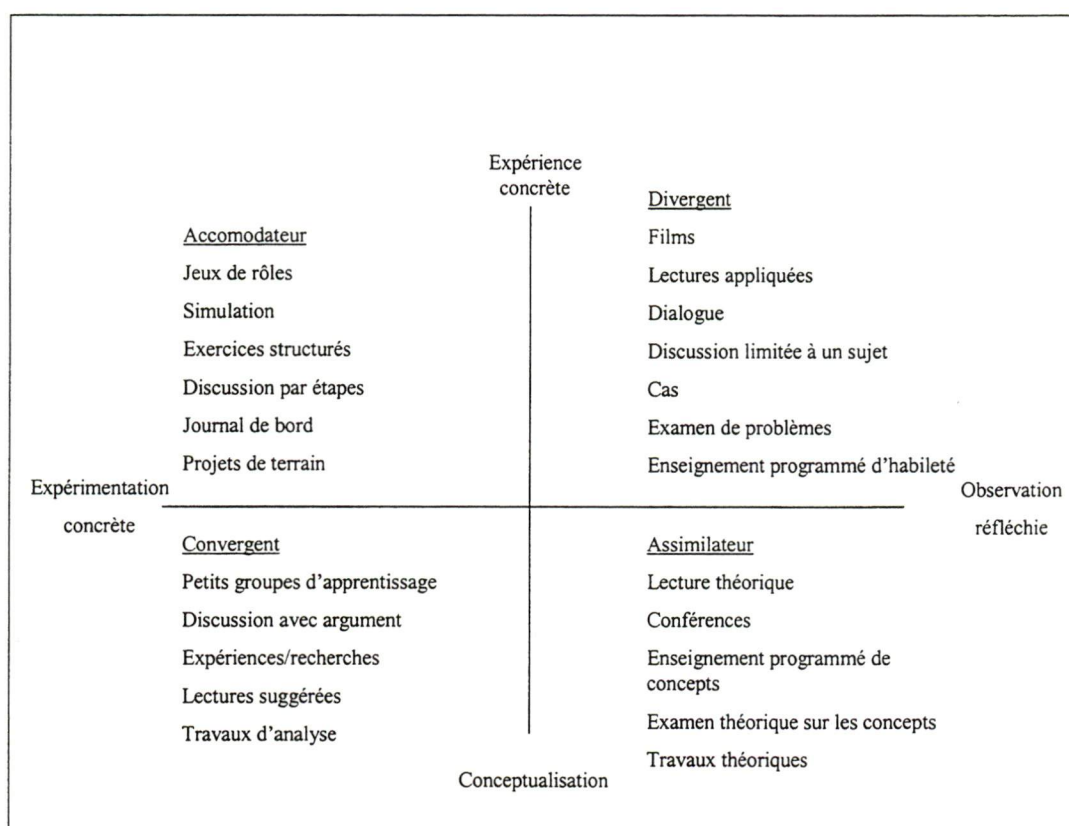
Le modèle de Kolb (1976) tire sa richesse des liens établis entre connaissances, expériences et compétences, convergeant ainsi sur la signification des savoirs tel qu'exposé par Barbier (1996) dans une perspective de formation. Ce modèle constitue un chaînon de l'argumentation sur notre positionnement, en termes de conception de la formation en entrepreneurship, parce qu'il permet le développement d'application éducatives répondant aux besoins des entrepreneurs. Par contre, il ne se limite qu'à la dimension réflexive en termes d'orientation préconisées parce qu'il est muet sur les applications éducatives.

Basées sur les travaux de Kolb (1976), les méthodes pédagogiques proposées par Randolph et Posner (1979)¹¹ apportent une contribution importante en ce en ce qui a trait à la mise en place d'un cadre de référence destiné à expliquer le processus d'apprentissage et constitue une pierre angulaire à des recherches subséquentes sur l'entrepreneur (Nappi, 1986; Ulrich et Cole, 1987). Les auteurs classent les

¹¹ Le modèle de Randolph et Posner (1979) est présenté dans la présente section, à l'Figure 4.

différentes méthodes d'enseignement en quatre stades. L'apprenant divergent nécessite des méthodes de réflexion pratiques qui visent un changement dans son jugement. L'apprenant assimilateur requiert un enseignement de réflexions théoriques pour provoquer un changement dans ses connaissances. L'apprenant convergent se sent plus à l'aise avec des méthodes actives théoriques qui visent un changement dans la compréhension des choses. L'apprenant accomodateur se sentira plus à l'aise avec des méthodes actives et appliquées qui amènent des changements dans ses habiletés et ses attitudes.

Figure 4
Modèle de Randolph et Posner (1979) tiré de L'Heureux (1999)



L'Heureux, D. (1999). L'impact des stages coopératifs sur l'acquisition de compétences entrepreneuriales et sur le développement de carrière des étudiants et étudiantes en génie de l'Université de Sherbrooke. Projet de thèse de doctorat présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.). Document inédit.

Selon les auteurs, la plupart des méthodes d'enseignement en entrepreneurship utilisées aux États-Unis se situe aux deux premiers stades du modèle proposé alors que les besoins des entrepreneurs se situent plutôt aux stades 3 et 4 (Ulrich *et al.*, 1987), d'où la difficulté de transférer les apprentissages vécus dans les programmes dans la réalité des projets d'entreprise.

Se référant au modèle de Randolph et Posner (1979), L'Heureux (1999) apporte une précision intéressante à l'effet que les spécificités de l'école et de l'entreprise, en plus de procéder de logiques distinctes, fixent les résultats espérés en fonction de processus totalement différents. L'école a comme objectif implicite l'acquisition de connaissances en vue de former l'apprenant à maîtriser des concepts. Le cheminement est individuel et les efforts académiques de l'apprenant n'impliquent que lui-même. L'entreprise en elle-même a comme objectif des orientations toutes autres. L'entreprise n'est pas en action pour d'abord permettre à son dirigeant d'apprendre. C'est tout le contraire parce que l'entreprise bénéficie des connaissances et de l'expérience du dirigeant dans la réalisation de ses objectifs.

Afin de pallier au clivage existant entre ces deux réalités, L'Heureux (*Ibid*) propose la méthode de l'alternance, basée sur les travaux de Clenet (1995), où l'étudiant vit une réalité dite académique en conjugaison avec une réalité professionnelle dans son cheminement éducatif. Ce principe d'alternance constitue une voie possible permettant à deux modes d'apprentissage de s'intégrer et de se jumeler afin de fournir à l'apprenant le maximum de flux d'informations, qu'ils soient tacites (pratiques) ou explicites (académiques).

Ces modèles soulèvent l'importance de l'ancrage des apprentissages dans la réalité des milieux sociaux et professionnels et du sens que les acteurs leur accorde afin atteindre leurs objectifs de formation (Béchar, 1994). À la lecture de ces constats, le formateur impliqué dans une formation expérientielle a intérêt à utiliser le

plus grand nombre de méthodes d'enseignement, et ce, compte tenu du caractère hétérogène des classes, tant au niveau de la motivation à apprendre, du style d'apprentissage que de la perception de la réalité (Hoga, Robinson et Schell, 1993). cette réflexion suscite un approfondissement et une réflexion sur la réalité pédagogique. Dans la section qui suit, nous présentons les travaux de Legendre (1988), qui a réalisé une recension des écrits sur l'éducation en produisant le Dictionnaire de l'Éducation.

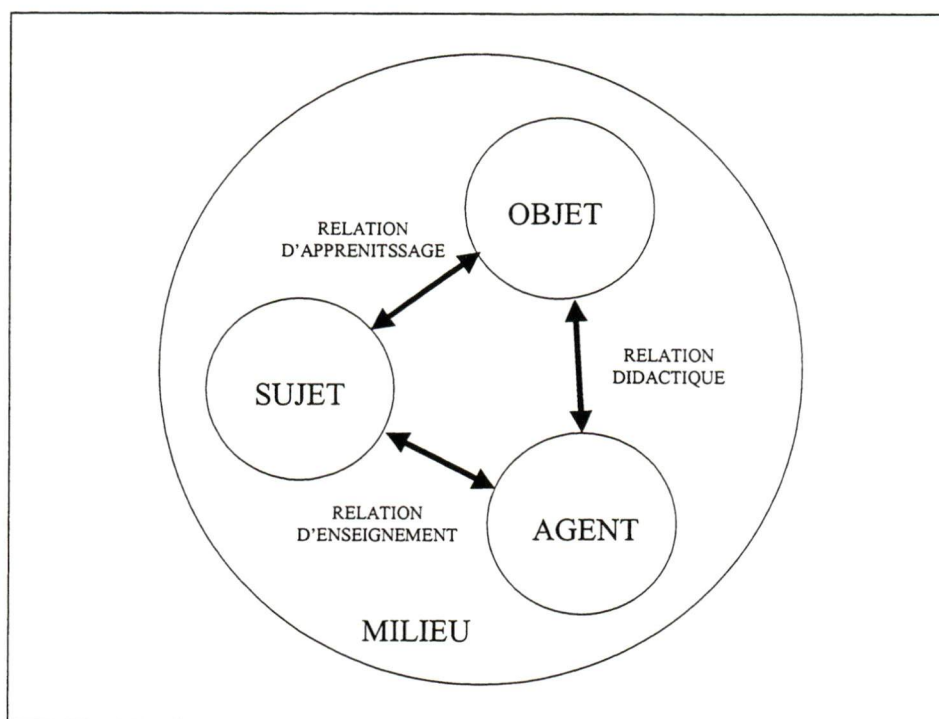
2.6.4 Situation pédagogique

Dans une perspective de recherche *Checklandienne* (Stringer, 1999), les différents points d'ancrage que nous avons établis, qu'ils soient sous forme de modèles, d'énoncés ou de références bibliographiques, nous ont permis d'évoluer dans notre recherche à profil socio-constructiviste tout en évitant de nous piéger dans une approche traditionnelle. Les construits de notre recherche ont été développés sans hypothèse de départ, mais notre réflexion sur la formation en entrepreneurship dans les milieux universitaires a mené à constater qu'il est pertinent de se questionner sur la réalité pédagogique touchant la formation en entrepreneurship dans les universités, dans la mesure où le questionnement met en cause les réalités du développement local.

Dans une réalité éducative, le lien qui existe entre entrepreneurship et formation transcende par un véhicule conceptuel : la pédagogie. En effet, le questionnement que nous soulevons force un rapprochement entre la réalité socio-économique d'une localité, l'entrepreneuriat et les efforts de formation qui sont issus des points de vue des *leaders* du développement. Nos préoccupations concernent d'abord la qualité et la pertinence des interactions que nous pouvons percevoir dans une réalité qui correspond à la communauté des acteurs du développement.

Selon Legendre (1988), la pédagogie, dans son sens le plus large, réfère à l'art et les sciences de l'éducation. Malgré les divergences d'opinion relative au sens de la pédagogie, la situation pédagogique constitue un point d'ancrage stratégique à notre étude parce que le concept inclut l'ensemble des composantes en interrelation dans la triade des acteurs, qu'ils soient élèves ou formateurs, des méthodes et des contenus de formation. Le milieu pédagogique constituant le théâtre même de l'existence de la situation (Figure 5).

Figure 5
Situation pédagogique de Legendre (1988)



Legendre (1988). Dictionnaire Actuel de l'Éducation, page 515.

Par contre, dans une réalité entrepreneuriale, où les savoirs tacites priment sur les savoirs explicites, le concept de situation pédagogique fait l'objet de profondes divergences de la part des chercheurs (Vesper, 1998). Pour certains, le milieu

universitaire reste d'abord et avant tout le centre de production et de transmission des savoirs explicites ou homologués (Barbier, 1996) tandis que pour d'autres, il est nécessaire de fusionner le milieu universitaire au milieu des affaires afin de permettre un équilibre entre la transmission des savoirs explicites et des savoirs tacites, soit-disant entrepreneuriaux (Dolabela, 1999; Entrevue avec Pimenta-Bueno, 1999).

Nos recherches sur la formation en milieu universitaire en Amérique du Nord ont démontré qu'il existe autant de programmes différents en entrepreneurship qu'il existe d'universités. Par contre, le profil des formateurs et de la clientèle apparaît très homogène, et ce, compte tenu des exigences d'emploi et de contingence de cours établies (diplômes et notes minimales exigés). Cette situation soulève un questionnement sur l'importance de la spécification des acteurs du milieu pédagogique, qu'ils soient professeur ou étudiant.

Selon Legendre (1988), l'agent constitue le terme général pour désigner toute personne ayant comme rôle d'animer, guider et conseiller l'adulte dans un processus de formation continue ou en d'autres termes le formateur. Parallèlement, Le Petit Robert (1982) présente la définition de la formation comme étant l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier; leur acquisition. Cette définition confirme non seulement le calendrier du formateur mais aussi ce qu'il doit livrer comme produit fini.

Legendre (1988) fait référence aux relations d'enseignement comme l'interrelation qui existe entre l'agent et le sujet. L'auteur définit la relation d'apprentissage comme «une relation biunivoque entre l'objet et le sujet dans une situation pédagogique» (p. 490).

Le sujet auquel nous référons dans le modèle de la Figure 5 concerne la clientèle scolaire et étudiante énoncée par Legendre (*Ibid*). Le terme «étudiant(e)» fait référence aux apprenants qui s'intéressent à l'apprentissage de l'entrepreneurship

tandis que le terme Scolaire, dans un sens plus large, implique tous les acteurs du milieu d'apprentissage, tel qu'établi par Legendre (*Ibid*) dans son modèle de la situation pédagogique.

Legendre (*Ibid*) fait référence aux relations d'apprentissage comme l'interrelation qui existe entre le sujet et l'objet. L'auteur définit la relation d'apprentissage comme «une relation biunivoque entre le sujet et l'objet dans une situation pédagogique» (p. 490).

Legendre (*Ibid*) définit l'objet comme un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus organisés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation destinés à mesurer l'atteinte d'objectifs préalablement définis. L'auteur considère qu'un cours constitue une partie intégrante d'un programme orienté sur des aspects plus spécifiques de la thématique traitée, incluant une dimension temporelle spécifique et permettant l'atteinte d'un niveau de connaissances et de qualifications. Ce concept est déjà utilisé dans le contexte de la formation en entrepreneurship dans les universités (Interman, 1992).

Legendre (1988) fait référence aux relations didactiques comme l'interrelation qui existe entre l'objet et l'agent. L'auteur définit la relation d'apprentissage comme «une relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique» (p. 490).

Dans son dictionnaire, Legendre (*Ibid*) propose trois types de milieux relatifs à l'éducation : 1) le milieu pédagogique, qui signifie l'ensemble des personnes, des opérations et des moyens au service des apprentissages; 2) le milieu scolaire, qui signifie l'ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des objets et des dispositions administratives, en interactions réciproques et permanentes, ayant pour but ultime la réussite des apprentissages chez les sujets concernés; et 3) le milieu d'apprentissage, qui signifie l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et

financiers, immédiats ou éloignés, forment le cadre où se déroulent des situations pédagogiques.

Les définitions des milieux que propose Legendre (*Ibid*) adoptent uniquement une perspective ontologique, ce qui est légitime, compte tenu de la nature de l'écrit. Par contre, ces définitions ignorent, de fait, leur valeur et leur portée épistémologique.

En regard à la formation en entrepreneurship dans les milieux universitaires et au développement local, la fusion de ces deux pensées ne constituerait-elle pas une avenue de recherche tangible?

2.7 Cadre de travail

Nous concluons ce chapitre par une réflexion intégrée des éléments de théorie et des pratiques qui ont été soulevées.

2.7.1 Développement local

Nous avons d'abord abordé le concept de développement local dans le processus de réflexion parce que nous travaillons en contexte réel et que ce concept constitue le positionnement stratégique du Centro Universitário Feevale. Dans cette perspective, la stratégie mise de l'avant devient une plateforme naturelle pour la mise en place d'actions et de projets relatifs à l'entrepreneurship. Le développement local constitue le théâtre des différents acteurs qui constituent le patrimoine de la communauté: les *stakeholders* ou les forces vives du développement.

2.7.2 Entrepreneurship

Par la recension des écrits sur l'entrepreneurship, nous avons constaté les effets de convergence, dans les écrits, sur la présence de concepts basés sur des aspects cognitifs de l'entrepreneur. La vision de l'entrepreneur, l'intention et l'effort. Nous

avons également abordé la motivation de l'entrepreneur comme une base du comportement entrepreneurial et le concept d'intentionnalité comme le résultat du développement de l'intentionnalité entrepreneuriale et de la décision subséquente d'engager un comportement entrepreneurial. Nous avons introduit les notions de comportements et de performance, qui réfèrent au succès entrepreneurial. Nous avons introduit le concept de l'équipe entrepreneuriale, comme un regroupement d'individus, d'actifs complémentaires et de coutumes entrepreneuriales qui constituent la base des forces compétitives de l'entreprise.

Nous avons convenu qu'il est possible de créer une entreprise dans des conditions particulières où l'entrepreneur est soutenu par une équipe mère. Ce processus de création se nomme l'essaimage. La notion d'innovation est proposée comme l'élément de contribution au processus de création. De par sa nature, l'innovation est la fonction spécifique de l'entrepreneurship.

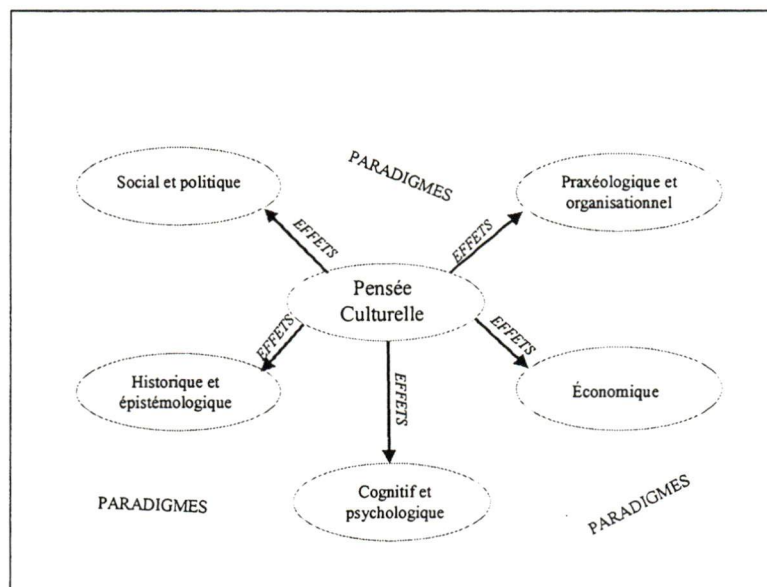
Nous avons déduit, que, face à la complexité de ce champ de recherche, le concept d'approche, comme plate-forme de compréhension dans les efforts de recherche, constituait une avenue de pensée fondée et actualisée. Nous proposons que ces différentes approches permettant de comprendre cette réalité scientifique soient classifiées considérant que les limites de ces efforts de compréhension reposent encore et toujours dans des perspectives que nous, chercheurs, empruntons. Nous croyons que la dimension culturelle a des effets ascendants sur la définition des autres paradigmes et elle constitue le centre de notre réflexion.

Cette multitude d'approches concernant le milieu de l'entrepreneurship confirme l'absence de maîtrise des acteurs de la recherche pour mieux comprendre ce milieu de connaissances. Certains auteurs, tel que le professeur Karl Vesper, considèrent qu'il n'existe pas de métaparadigme pour ce champ de recherche; soit, par contre, nous considérons que ces différentes approches pour comprendre la réalité scientifique touchant ce champ de recherche peuvent être classifiées, voire même mis

en priorité. Évidemment, les limites de ces efforts de compréhension reposent encore et toujours dans les perspectives que nous, chercheurs, choisissons comme priorités.

En effet, nonobstant le caractère essentiel de chaque approche dans le processus de compréhension et de traitement du champ de l'entrepreneurship, nous croyons que la dimension culturelle a des effets ascendants sur l'interprétation des autres approches et constitue le coeur de notre réflexion sur la vision typologique du champ de l'entrepreneurship (Figure 6).

Figure 6
Dynamique différenciée touchant l'étude du champ de l'entrepreneurship en se fondant sur la pensée culturelle



2.7.3 Formation en entrepreneurship

Nous avons vu que, sur le plan épistémologique, la notion des savoirs semble être utilisée à plusieurs escients. Les savoirs semblent faire l'objet d'une construction sociale dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement. Ces phénomènes de construction sociale se

découvrent en distinguant les connaissances, les capacités et les compétences. Nous avons fait le point sur la littérature en entrepreneurship et éducation, dans des perspectives globales mais analytiques. Nous avons vu que malgré la quantité et la diversité des programmes de formation en entrepreneurship, leur qualité et leur efficacité reste encore à prouver. L'analyse globale du phénomène d'entrepreneurship et d'éducation permet de constater l'importance des programmes autant par leur diversité que par leur quantité. Nous avons présenté une synthèse de plusieurs centaines de programmes, principalement aux États-Unis. Nous constatons que le doute sur la qualité des programmes ressort de la synthèse critique des recherches sur les contenus, sur les méthodes d'enseignement, sur les infrastructures et sur les valeurs éducatives.

Nous avons vu que les contenus servent à construire des programmes qui mettent l'accent principalement sur les savoir-faire et négligent d'autres connaissances telles que l'intuition, les habiletés sociales, les habiletés techniques et les attitudes, les valeurs et la motivation. Nous avons démontré qu'il y a un clivage entre la sensibilisation des concepteurs de programme sur le sujet et l'action proprement dite en termes de conception finale. Nous avons aussi abordé le fait que l'analyse des milieux de formation qui supporte les programmes permet de faire ressortir un clivage entre le phénomène de croissance des infrastructures administratives et l'infrastructure pédagogique; le noeud du problème provenant des pratiques d'enseignement et de la formation des formateurs.

2.7.4 Recension et analyse des programmes

Nous avons ensuite démontré qu'il existe autant de façons de percevoir et de concevoir un programme de formation et de soutien en entrepreneurship qu'il peut y avoir de concepteurs. L'étude de documents et la réalisation de certaines entrevues auprès des concepteurs mettent en valeur l'importance de transformer l'enseignement de l'entrepreneurship mais confirme les différentes approches pédagogiques utilisées.

Nous avons introduit la pensée de Vesper (1998), qui soulève l'importance de développer une pensée paradigmatique comme référence à la nécessité de différencier la réalité entrepreneuriale tout en suggérant certaines stratégies d'enseignement, mais reste muet sur la pédagogie en soi reliée à la formation en entrepreneurship.

L'étude des programmes permet de conclure à la nécessité d'améliorer et d'adapter les contenus de programme, les méthodes et les techniques d'enseignement, la qualité ou le profil de la clientèle étudiante, la qualité et le profil du professeur et les milieux d'apprentissage dont l'entrepreneur peut bénéficier dans sa formation. Il en ressort que les contenus de formation se construisent généralement dans une perspective différenciée, plus particulièrement selon les regroupements que nous avons proposé précédemment.

Nous concluons à l'évidence que la formation en entrepreneurship évolue de façon variée en Amérique du Nord et qu'il n'existe pas de modèle unique qui puisse expliquer, de façon intégrée, la réalité. Nous avons fait un tour d'horizon au Brésil avec l'étude du programme de formation en entrepreneurship REUNE, qui capitalise sur les connaissances spécialisées des étudiants en milieu universitaire. Ce programme est unique parce qu'il est implanté dans plus de cent universités du pays, où la pédagogie repose sur une stratégie intégrant la notion de culture afin de créer un atmosphère dans le milieu d'enseignement différencié, conjugué à une structure de support pour l'étudiant. Le projet brésilien est innovateur en soi, impliquant le milieu des affaires à la réalité de la classe, mais se base principalement sur les approches organisationnelles et praxéologiques. Le projet du professeur Dolabela s'applique plutôt à une clientèle de professeurs qui veulent changer leurs points de vue sur la réalité éducative et oublient plusieurs aspects cruciaux de la réalité entrepreneuriale dont, par exemple, la dimension sociale, politique, et cognitive.

2.7.5 Penseurs de l'éducation comme référence théorique

Afin de pouvoir juger de la qualité du développement des différents programmes existants, nous avons ensuite réalisé un survol des ouvrages de différents penseurs de l'éducation: 1) à propos des «savoirs» de Barbier (1996), 2) avec huit penseurs du milieu de l'éducation, 3) selon quelques modèles conjuguant avec les concepts d'apprentissage et d'expérience et, 4) selon les travaux de Legendre (1988), qui permettent au lecteur d'apprécier les travaux de recension réalisés dans le cadre de cette recherche et constituent la base de notre réflexion. Ce survol du milieu de l'Éducation permet au lecteur de reconnaître la nécessité pour le concepteur de programme de formation en entrepreneurship d'émerger d'une réflexion basée sur des fondements épistémologiques tel que les savoirs, sur des réalités pédagogiques touchant les notions d'apprentissage, d'expérience; donc de transmission de savoirs tacites et de savoirs explicites. L'importance aussi de se préoccuper du rôle du professeur et celui de l'étudiant. De la nécessité de connaître les stratégies d'enseignement qui correspondent le mieux aux réalités du projet d'enseignement véhiculé, et enfin, de reconnaître le caractère essentiel de travailler dans une réalité pédagogique afin de développer des projets à caractère holistique qui répondent mieux aux besoins des acteurs de la communauté locale. Enfin, un projet pédagogique, celui de Legendre (*Idid*), qui offre un cadre de référence et un outil de réflexion intéressant dans un contexte de formation en entrepreneurship.

2.7.5 Cadre conceptuel basé sur trois champs de recherche

Dans les pages qui précèdent, nous avons introduit les trois champs de recherche qui intéressent l'auteur. Le développement local, comme stratégie répondant à la problématique vécue dans la région de Novo Hamburgo, interprété par les travaux de Prévost (1990) et de Bherer et DesAuniers (1998) constituent la base de notre réflexion. Le champ de l'entrepreneurship, détaillé dans une perspective typologique qui correspond à des contenus possibles de formation et positionné par l'auteur selon la réalité culturelle du milieu étudié, et la formation, qui constitue le

levier intrinsèque rattaché au développement local par la réalité entrepreneuriale. Ces trois aspects constituent la base du cadre de travail qui guide notre recherche.

Les auteurs Prévost (*Ibid*) et Bherer et DesAulniers (*Ibid*) mettent en valeur les concepts d'acteurs du développement local, que ce soit par secteur d'activité tel que Prévost (*Ibid*) le suggère ou par niveaux et types d'intervention, et tel que Bherer et DesAulniers (*Ibid*) le présentent. Ces travaux guident l'auteur de deux façons. D'une part, dans le processus d'identification des acteurs qui participeront aux enquêtes, compte tenu de leur profil spécifique, et d'autre part, dans le système d'activités entourant ces acteurs, reliés à la fois au développement local et à l'entrepreneursip tel que le propose Bherer et DesAulniers (*Ibid*). En second lieu, le champ de l'entrepreneursip présenté de façon systématisé par l'auteur, en fonction du modèle typologique, sert d'outil de sensibilisation et d'enquête et permet aux intervenants de se positionner dépendant des besoins dans le cadre de la recherche. Troisièmement, toute la réalité touchant à la formation, tel que présenté par les huit penseurs, les réalités de la formation expérientielle et les modèles sous-jacents et, la situation pédagogique, tel que présenté par Legendre (1988). Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (*Ibid*) inclut l'ensemble des composantes en interrelation entre les acteurs, les contenus et le milieu de formation.

Le milieu pédagogique, tel que présenté par Legendre (*Ibid*), constitue une réalité unidimensionnelle, sans spécification quelconque qui fait référence à l'environnement de formation. Dans une perspective entrepreneuriale, nous considérons que le milieu d'apprentissage ne peut, en soi, être basé uniquement sur les travaux issus des centres de production et de transmission des savoirs auxquels Barbier (1996) fait référence. Nous considérons qu'ils doivent tout autant correspondre aux milieux d'action où l'entrepreneur et les différents *stakeholders* du développement local tirent leurs apprentissages par le biais des savoirs tacites. Nous croyons donc essentiel, dans un contexte d'apprentissage et de formation en entrepreneursip, de mettre en évidence et de spécifier la valeur et la portée des

concepts de milieux parce qu'ils ont une influence sur les concepts de formateur, de clientèles et de programmes, et vice-versa. Nous proposons de déterminer la nature des besoins existants en fonction de contextes, qu'ils soient traditionnels (Barbier, 1996), expérientiels (Kolb, 1976; Randolph et Posner, 1979) ou virtuels (Cartier, 1999), afin d'établir les interrelations les plus propices à l'apprentissage entrepreneurial.

Selon Legendre (1988), le formateur, est la personne qui anime, guide et conseille l'individu dans un processus de formation continue et l'étudiant(e) fait référence aux apprenants qui suivent un apprentissage de l'entrepreneuriat. Selon Legendre (*Ibid*), l'enseignement constitue le processus de communication en vue de susciter l'apprentissage; l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique.

Le programme, tel qu'exposé par Legendre (*Ibid*), se définit comme un ensemble organisé d'objectifs, de contenus, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation. Un cours constitue une partie intégrante d'un programme, orienté sur des aspects plus spécifiques de la thématique traitée. Nous référons à ces concepts, qui sont déjà utilisés en formation en entrepreneuriat dans certaines universités (Interman, 1992). La conception des programmes de formation en entrepreneuriat inclut, *de facto*, les savoirs tacites issus des *stakeholders* du développement local. Ces savoirs, soit les expériences et les ressources, constituent les contenus de formation qui font référence aux habiletés et aux attitudes qui s'incarnent dans un contexte d'entreprise (Béchar, 1996; Dolabela, 1999).

Le survol réalisé avec les penseurs de l'éducation anime d'autres réflexions sur des aspects de la pédagogie qui suscitent de nouvelles interrogations. Les concepts avancés par ces auteurs touchent à l'apprentissage, les réseaux, l'expérience de travail et de vie, l'apprentissage par projet, la nécessité de reconnaître l'importance de

différents milieux autres que le milieu traditionnel de formation, la recherche, l'appui, l'administration scolaire, l'éthique, le projet d'enseignement et la conscience propre. Par exemple, la nécessité de développer des possibilités d'échanges entre le milieu traditionnel de l'éducation et le milieu de travail et, la nécessité d'inclure dans la formation des activités de formation tels que des projets de stages et de parrainage de la part des professeurs envers les étudiants, portent à réflexion.

Les méthodes et techniques constituent la panoplie de moyens didactiques utilisés pour permettre un apprentissage de qualité (Novoá, 1999). Ces moyens peuvent être des conférences, des lectures, des présentations d'entrepreneur-invité, de prototypes, de journaux de bord (Vesper, 1985), du parrainage (Harper, 1984), des études de cas, des simulations de gestion, de l'animation par vidéo (Robinson *et al.*, 1992), des stages en entreprise (McCaskey, 1985), des cours-laboratoire avec jury d'évaluation (Kuratko, 1989), des séminaires de type doctoral (Sexton *et al.*, 1990), des enseignements de type projet dans une perspective procédurale de création d'entreprise (Hernández, 1998; McMullan *et al.*, 1991;), des incidents critiques, des jeux de rôles et des exercices en temps réel (Weinrauch, 1984) ou, des méthodes créatives plus divergentes tel que les arts, la culture, le sport, etc. (Lipper III, 1987).

Les supports constituent, d'une part, les intrants qu'offrent les milieux aux étudiants en cheminement d'apprentissage, sous forme de savoirs tacites, de ressources matérielles ou financières et de réseaux d'apprentissage (Perrenoud, 2000). D'autre part, les supports représentent à la fois les extrants issus de la formation en entrepreneurship, sous forme de savoir-faire (compétences) et savoir-être qui seront bénéfiques et utiles pour les milieux spécifiques (Entrevue avec Pimenta-Bueno, 1999).

Les échanges constituent les interrelations constantes entre les formateurs et les milieux (Perrenoud, 2000). Les échanges sont essentiels à l'obtention d'une qualité

de formateurs répondant aux besoins d'apprentissage et de soutien des étudiants (Dolabela, 1999).

Dans une systémique harmonisée, le cadre conceptuel se présente comme suit, en termes de faits réels touchant à la recherche:

1. Le développement local, les profils et systèmes d'activité;
2. L'entrepreneurship, une typologie de perspectives;
3. La formation selon trois approches complémentaires.

Le lecteur peut consulter en Annexe 5-A le document du cadre conceptuel, tel que présenté aux répondants. Notre proposition a pour but de fournir une référence qui se base principalement sur les écrits homologués en matière de développement local, d'entrepreneurship, de formation en entrepreneurship, et ce, tout en respectant la réalité des Sciences de l'Éducation. Les thématiques exposées dans le cadre sont le résultats de la fusion des différents concepts exposés et ce document constitue une plateforme initiale de travail riche en matière d'information structurante, facilitant le travail de départ des membres du Poste de Pilotage.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, le lecteur percevra le fil conducteur qui permet la construction de cette thèse. Nous présentons d'abord les bases de réflexion sur le choix des outils de recherche et les attentes qu'il procure. Ensuite, nous introduisons le cadre général de recherche que nous avons choisi compte tenu de son caractère transparent et pratique. Par la suite, nous présentons le cadre conceptuel de notre recherche et cela amène à soulever les questions de recherches, qui constituent les points d'ancrages pour le démarrage de notre recherche.

Nous présentons d'abord notre stratégie de recherche, basée sur les travaux de Ernest Stringer (1999), qui touche à la recherche-action communautaire. Notre stratégie implique la mise en place d'un Poste de Pilotage¹² qui a permis de conserver une perspective et un réalisme à toute épreuve lors de nos enquêtes. Nous poursuivons avec l'exposé des méthodes et des techniques utilisées, des méthodes d'analyse préconisées et faisons une réflexion sur la validité de notre construit de recherche. Enfin, nous poursuivons avec les aspects touchants de l'éthique de la recherche. Le but de cet exercice est de vous introduire au sujet, en passant du général au particulier, tout en conservant une vue standardisée de la recherche scientifique.

1. CHOIX DE PARADIGME ÉPISTÉMOLOGIQUE

Un paradigme est tout un ensemble de règles qui orientent la recherche et, basées sur des savoirs homologués, qui fournissent des façons de poser des problèmes, de faire des recherches et de trouver des solutions aux problèmes exposés (d'Amboise, 1997) ou, ce peut être une conception que l'on se fait de la réalité qui

anticipe et origine l'orientation des questions de recherche, des approches et des méthodes choisies destinées à y répondre (Gauthier, 1997; Miles *et al.*, 1994; Paillé, 1999). Les paradigmes sont à l'origine du positionnement méthodologique du chercheur. Le chercheur positiviste a comme règle de pensée de considérer les faits sociaux comme des choses (Gingras, 1997). En contrepartie, le chercheur qui a une pensée subjectiviste recherche le sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit. Notre règle fondamentale se veut une continuité et une conséquence du subjectivisme, le constructivisme. Les fondements épistémologiques du constructivisme reposent sur des bases différenciées du subjectivisme parce qu'ils réfèrent à l'intervention du chercheur dans sa recherche ayant comme sens la construction sociale dans l'action. Pour certains, le socio-constructivisme prend un sens encore plus élaboré de la réalité sociale dans l'action (Prévost, 1990). Il présuppose le respect d'une stratégie de recherche davantage basée sur ce paradigme.

2. TRILOGIE MÉTHODOLOGIQUE INTERACTIVE

Dans ce contexte et considérant notre engagement à percevoir les phénomènes selon les points de vue de tous les acteurs concernés, les trois méthodes que nous avons retenues trouvent leurs bases sous le paradigme de l'épistémologie socio-constructiviste. Cette dimension permet de bénéficier à la fois de la communauté des points de vue et d'expériences issues des acteurs de la recherche. Le contexte académique particulier dans lequel nous évoluons nous amène à considérer le besoin d'intégrer différentes méthodes afin de rejoindre à la fois la force de l'efficacité académique et celle de l'efficacité d'un chercheur en contexte réel. Tel que nous l'exposons dans ce chapitre sur la méthodologie, notre choix se veut stratégique et intègre à la fois notre interprétation et compréhension de la recherche, la stratégie adoptée et les méthodes de collectes et d'analyse de données. Ces trois outils de réflexion et de recherche sont:

¹² Le terme «Poste de Pilotage» signifie le groupe de recherche dans sa forme générale.

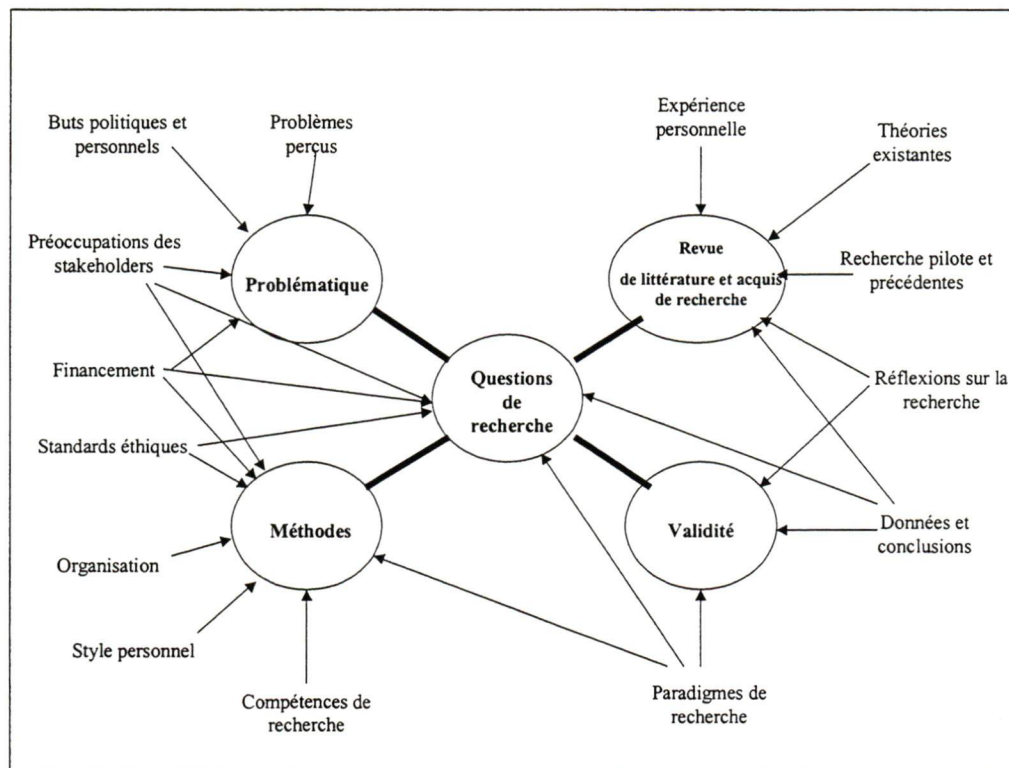
1. La construction du design de recherche selon Maxwell (1997);
2. La recherche-action en contexte communautaire selon Stringer (1999);
3. L'analyse herméneutique-dialectique selon Minayo (1996) et basée sur les travaux de Guba *et al.* (1989).

2.1 Cadre général de recherche proposé par Maxwell (1997)

Maxwell (1997) mentionne qu'il n'existe pas de modèle exact de design de recherche en recherche qualitative ou appliquée auquel on peut se référer. Par contre, la qualité du design de recherche passe avant tout par la clarté et la pertinence des questions de recherche. Le modèle de Maxwell (*Ibid*) (Figure 7) est pertinent parce qu'il répond aux préoccupations touchant les facteurs contextuels qui constituent le corps de notre recherche et permettent à la fois de clarifier l'orientation et la nature de notre recherche.

Figure 7

Facteurs contextuels influençant le design de la recherche (Maxwell, 1997)



Bickman et Rog (1997), Chapter 3, Joseph Maxwell, Designing a qualitative study.

Nous avons identifié trois raisons qui nous poussent à utiliser ce cadre méthodologique:

1. Ce cadre identifie les thèmes clés du processus de décision de la recherche, assurant ainsi un contrôle dans la sélection tout en permettant une approche à la fois systémique;
2. Ce cadre met l'emphasis sur la nature interactive du processus de décision et permet l'interrelation entre chaque composante du design de recherche;
3. Ce cadre fournit un modèle structurel de proposition de recherche qui est à la fois vulgarisé, communiquant clairement les concepts sous-jacents qui valident nos choix dans le design et leurs interrelations.

Le modèle est en définitive un cadre conceptuel méthodologique rigoureux et simple, bref un outil de travail stratégique répondant aux besoins de notre projet.

3. CONSTRUITS DE LA RECHERCHE

Cette section constitue une fenêtre sur notre façon de planifier, de conceptualiser et de réaliser les activités de recherche. Nous y présentons la démarche de recherche préconisée, qui est à la base de nos activités d'enquête et nous élaborons sur les repères nécessaires à la construction de chaque thématique constituant notre travail de recherche.

3.1 Stratégie de recherche basée dans l'action

La recherche-action est parfois perçue comme un paradigme, une approche et une méthodologie de recherche. (Gauthier, 1997, p. 467).

Le choix des méthodes et leur pertinence dépendent avant tout de l'objet étudié et du type de questions que l'on se pose à son propos; d'autre part et ceci nous semble de loin plus important, quelque soit la méthode choisie, il y aura toujours, en amont et en aval, une exigence d'imagination sans laquelle l'emploi d'aucune méthode ne débouche sur une compréhension plus grande que la réalité (Miles *et al.*, 1994). Toute méthode nécessite de faire des choix, des évaluations, des présupposés, la référence

privilégiée à l'un ou l'autre champ théorique. Les vertus des techniques et des méthodes ne peuvent pas être déterminées et catégorisées dans l'abstraction, car leur vraie nature et leur sens sont imbriqués dans le contexte et les hypothèses même de la recherche (Miles *et al.*, 1994; Paillé, 1999).

3.1.1 Triple finalité de la recherche-action

Contrairement aux processus de recherche conventionnels qui ignorent l'importance de l'action, la recherche-action comprend des sous-processus qui sont établis ensemble et gérés simultanément : la recherche, l'action et l'apprentissage (Gauthier, 1997; Paillé, 1999; Prévost, 1997). Il permet de considérer la recherche-action comme un système et de mieux en saisir la nature (Lewin, 1946).

La triple finalité est d'abord l'amélioration de l'action par l'apprentissage des connaissances appropriées (i.e. les règles techniques), comprenant une formation qui se concrétise par l'explication et/ou la démonstration sur le terrain (St-Amant et Seni, 1997). De plus, la recherche-action est une méthode interactive chercheur-agent qui se déroule comme suit:

[...] la recherche et l'action sont liées de façon intentionnelle et fonctionnelle, la recherche étant au service de l'action (formation) ou vice-versa ou les deux à la fois. De même, les personnes assumant une fonction de recherche (chercheur) et une fonction d'action (acteur) sont amenés dans le cadre d'une recherche-action à entrer en relation (implication). (Goyette et al., 1987, tiré de St-Amant et al., 1997, p. 263).

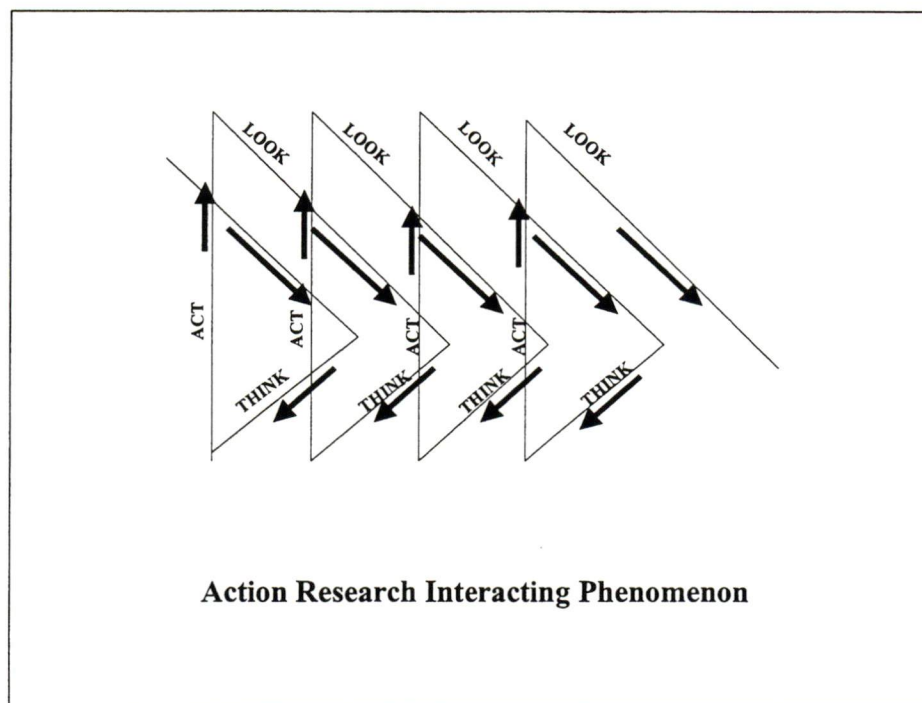
Une recherche-action émerge généralement de conjonctures problématiques, de situations de crise ou d'urgence sociale (Stringer 1999, Prévost, 1999). C'est généralement une recherche qui s'articule à partir d'un conflit, d'un problème explicite ou latent, ou alors d'une situation insatisfaisante (Prévost, *Ibid*). Une recherche-action traduit, en général, un état de perturbation et part toujours d'une réalité problématique (*Ibid*).

3.1.2 *Modèle de Stringer (1999): la recherche-action en contexte communautaire*

Notre stratégie de recherche repose sur des bases dites socio-constructivistes d'où l'intérêt d'utiliser la méthode proposée par Stringer (1999). La recherche-action, basée sur le contexte communautaire (*Ibid*), permet d'évoluer en contexte réel, de toucher à la dimension culturelle du milieu tout en recherchant le bien-être des acteurs. Cette approche permet à la fois d'élaborer un projet académique où une théorie ancrée émergera (Miles et Huberman, 1994; Strauss et Corbin, 1998) et de participer à un projet professionnel (Prévost, 1997), permettant la conception et la réalisation d'un programme de formation universitaire en entrepreneurship adaptée aux besoins des différents acteurs de la région de Novo Hamburgo.

Cette approche *collaborative* de recherche et d'enquêtes permet l'utilisation de méthodes et de techniques de recherche qui prennent en considération l'historique des gens, leur culture, leurs pratiques communes et la dimension émotive des acteurs, leur vie personnelle. Nos activités de recherche démarrent avec un cadre de travail qui est à la fois simple mais qui permet d'évoluer de façon efficace dans des contextes qui tendent vers la complexité. Le cheminement proposé par Stringer (1999) (Figure 8) est systémique et permet la constitution de routines en boucles continues dans lesquelles nous proposons d'intégrer la méthode d'analyse herméneutique-dialectique proposée par Minayo (1996) et de Oliveira (2000).

Figure 8
Routines en boules continues (Stringer, 1999)



Stringer, E. (1999), Action Research, 2nd Édition, page 19.

4. RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Selon le cadre théorique de Stringer (*Ibid*), cette étape est cruciale dans l'exercice de la recherche parce qu'elle établit les fondations. Cette section a pour but de fournir une description du contexte qui a permis de stimuler les énergies des participants, soit les *stakeholders* de la recherche et de les inspirer à investir du temps et leurs propres ressources dans ce projet. Le projet a comporté plusieurs embûches, maintes frustrations et quelques déceptions, sans compter la multitude d'interrogations relatives à la réalisation des activités de recherche. Les différences culturelles sont principalement à l'origine de ces réactions et nous croyons opportun de vous exposer le projet dans une perspective de contexte réel, plutôt que

d'emprunter une approche théorique qui soutient les différents éléments essentiels à traiter dans l'élaboration d'une thèse de doctorat.

Le projet de recherche n'a pas seulement été un mandat de recherche réalisé dans le cadre d'études doctorales. Ce projet a aussi été le théâtre d'événements qui ont changé la vie de l'auteur, tant au niveau professionnel, culturel qu'émotif.

4.1 Arrivée sur le terrain

Il est essentiel de vous faire part des faits relatant l'arrivée de l'auteur sur le terrain afin de situer le lecteur dans une perspective géographique et culturelle. Déjà que les finalités logistiques se préparaient pour la réalisation du troisième «Congrès International sur l'Entrepreneurship¹³» au CUF, l'arrivée à Porto Alegre, le 25 avril 2001 en après-midi, a suscité chez l'auteur les premières angoisses du *mal du pays*. En fait, que ce soit dû à la barrière linguistique, aux pluies torrentielles du moment, aux différences majeures dans le paysage urbain, à l'attitude du commun des mortels dans sa manière de conduire; bref, les points de repère n'étaient plus les mêmes. La première fin de semaine à Novo Hamburgo a duré quatre jours.

Conjuguée à deux jours fériés, cette fin de semaine a permis à l'auteur de prendre connaissance des lieux et de décanter l'arrivée d'un voyage de vingt-quatre heures; d'apprendre à apprécier, tant bien que mal, cette autre société garnie de mœurs différents. L'accueil s'est donc fait le mercredi suivant. Déjà, l'auteur avait pris connaissance de certains repères afin de faciliter ses déplacements, de pratiquer sa base embryonnaire de portugais et de se transposer réellement dans cette autre culture qu'est celle de la communauté *hamburguense*. Le projet de réaliser les recherches dans un milieu d'une autre culture ajoutait au défi établi par l'auteur.

¹³ III Congresso Internacional de Empreendedorismo, dia 15 e 16 de Maio 2001.

4.2 Première rencontre de travail

La première réunion avait été convoquée pour le mercredi dans la salle du Rectorat (Annexe 6). La réunion a été présidée par le *Pró-Reitor*¹⁴ Cleber Cristiano Prodanov, qui a d'abord introduit l'auteur et où chaque invité a fait part de ses intérêts professionnels. La première étape de la rencontre fût de présenter la proposition initiale du calendrier de travail. La présentation a nécessité l'appui de la professeure Elisabeth et de la professionnelle Miriam pour la réalisation des documents en portugais et la facilitation des échanges. La proposition initiale du projet incluait :

1. Création du Poste de Pilotage;
2. Présentation du champ des possibles (Annexe 7);
3. Exposé de la problématique et des acquis de recherche;
4. Présentation du cadre conceptuel;
5. Cas de la région de Novo Hamburgo et constitution de l'échantillonnage;
6. Présentation de la stratégie d'analyse;
7. Organisation des activités de collecte de données.

4.2.1 Création du Poste de Pilotage

Afin de conserver la rigueur méthodologique essentielle au succès des travaux, nous avons créé un groupe de travail qui chapeaute les activités de recherche et d'enquête sur le terrain. Le Poste de Pilotage a constitué le centre nerveux du projet.

Les membres du comité de travail sont des employés du Centro Universitário Feevale et proviennent de différents milieux de Novo Hamburgo. La constitution de l'équipe s'est faite par invitation du *Pró-Reitor*, le Professeur Cleber Cristiano Prodanov. La sélection des membres a été simple. Compte tenu des réalités de chacun en termes de disponibilité, les membres qui ont participé à la recherche sont essentiellement ceux qui ont démontré un intérêt à participer et qui ont su donner de

¹⁴ Vice-recteur.

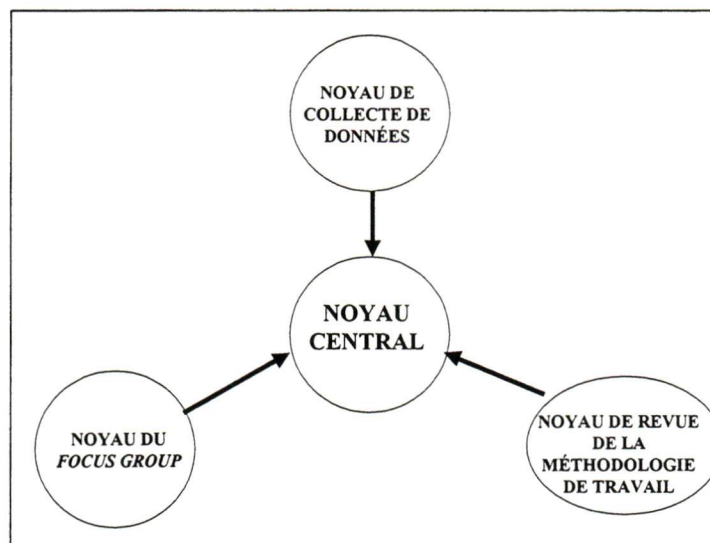
leur temps à la réalisation de la recherche. Les participants sont des professeurs qui ont de l'expérience en recherche ou des fonctionnaires de l'université avec des compétences équivalentes et complémentaires. Au premier chapitre du document, nous avons présenté les collègues professeurs Elisabeth Cristina Drumm, Miriam Maciel da Rosa, Joelma Maino, Eduardo da Costa Pertille, André Mauricio Santos, Joceli da Silveira, Alexandre Zeni et Maria Teresa Calduro comme participants au Poste de Pilotage. Ces personnes ont principalement agi à la direction du Poste, à la collecte de données, à l'analyse des données dans une approche herméneutique-dialectique, à la revue des résumés, des rapports et des textes qui ont été produits pour les fins de cette recherche. Le *Pró-Reitor* Cleber Prodanov et le *Reitor*¹⁵ Lauro Tischer nous ont fourni les ressources humaines et techniques nécessaires à la réalisation du projet de recherche. De plus, nous avons eu l'opportunité de bénéficier de l'appui et du travail de plusieurs acteurs de la région dans la réalisation de la recherche. Nous en discutons dans les sections qui suivent (Figure 9).

Le noyau central du Poste de Pilotage était constitué du *Pró-Reitor* Cleber Prodanov, de l'auteur, de la professeure Elisabeth Cristina Drumm, de l'assistante au *Pró-Reitor* Miriam Maciel da Rosa. La présence du *Pró-Reitor* était plutôt de nature officielle, c'est-à-dire qu'il a initié les premières réunions afin de générer un intérêt et un engagement chez les participants pour après, compte tenu de son calendrier de travail *achalandé*, participer moins fréquemment et de façon plus indirecte aux réunions. Le noyau central avait comme rôle et objectif de valider les plans des comités sectoriels et de répondre, le cas échéant, aux besoins des comités sectoriels. Chaque noyau sectoriel planifiait et élaborait les actions à entreprendre dans la recherche. Les différents comités qui ont été constitués pour la réalisation de la recherche sont 1) le noyau de collecte de données primaires et secondaires et d'analyse de données, constitué des membres suivants : la professeure Elisabeth Cristina Drumm, l'assistante au vice-recteur Miriam Maciel da Rosa et l'auteur 2) le

¹⁵ Recteur.

noyau du *Focus Group*, constitué des membres suivants: les professeurs Joelma Maino, Eduardo da Costa Pertille, André Mauricio Santos, Joceli da Silveira, Alexandre Zeni et l'auteur, et 3) le noyau de revue de la méthodologie de travail, constitué des membres suivants: le *Pró-Reitor* Cleber Prodanov, la professeure Maria Teresa Calduro, spécialiste en la matière et l'auteur.

Figure 9
Design du Poste de Pilotage



Les noyaux périphériques ont été formés d'équipes de travail ayant des responsabilités spécifiquement reliées aux recherches-terrain. Par exemple, le comité de méthodologie se rencontrait à toute les deux semaines afin de reviser les approches préconisées et de discuter du projet de façon plus globale. Aussi, les membres du noyau de travail sur le *Focus-Group* ont réalisé cette activité selon leurs connaissances professionnelles déjà reconnues dans le milieu (Annexe 8). Ils se rapportaient régulièrement au noyau central mais sans toutefois le faire sur une base opérationnelle. Les canaux de communication étaient orientés vers le noyau central afin de garantir un flux d'informations continu. L'objectif a été de permettre une

osmose entre les différents acteurs participant à la recherche afin de créer des conditions de travail optimales.

4.2.2 Présentation du champ des possibles

L'exposé du champ des possibles, d'entrée de jeu, a eu pour effet de contextualiser le projet de recherche. La démonstration des limites en termes de ressources a permis aux participants de développer une discussion sur le champ des possibles de la recherche et d'établir des références de base en matière de :

1. Ressources humaines disponibles et leur rôle respectif;
2. Ressources financières disponibles pour exécuter les travaux;
3. Échéancier initial de travail;
4. Rappel sur l'approche éthique guidant la recherche.

Le *Pró-Reitor* a pris la parole et a fait part des ressources disponibles pour la réalisation de cette recherche en termes d'argent et de ressources humaines. L'université offrait peu de fonds nouveaux mais plutôt une ré-allocation des ressources humaines. Ces ressources humaines disponibles pour le projet de recherche ont résulté en un groupe de professeurs et de «fonctionnaires» du CUF disponibles et intéressés à s'impliquer dans le projet.

Les ressources financières disponibles pour réaliser le projet réfèrent à des frais fixes tel que l'hébergement de l'auteur à Novo Hamburgo, aux frais de transport local à Novo Hamburgo, aux frais de transport local pour se rendre aux entrevues complémentaires et aux coûts de réalisation du *Focus Group*. Ces données financières n'ont pas été comptabilisées, à la demande du *Pró-Reitor*.

Ensuite, l'auteur a invité les gens à établir leur propre calendrier de travail les compromettant aux activités proposées de la recherche et d'obtenir de leur part accès à différents documents pertinents pour la recherche.

L'échéancier initial de travail de la recherche a été construit en trois parties. Il intègre 1) les activités antécédentes à la recherche afin de permettre aux acteurs un positionnement de la recherche, et 2) les activités de recherche tel que définies conjointement par les membres du Poste de Pilotage. Les actions subséquentes à la recherche, compte tenu du mandat de recherche et tel que souhaité par les dirigeants (perspective de recherche-action), ont été présentées dans une présentation intérimaire des résultats.

Enfin, en l'absence de code d'éthique pour la recherche au Centro Universitário Feevale, il a été spécifié que les travaux devraient se réaliser dans un contexte de respects des intervenants (Gauthier, 1997); que chaque participant devrait être en pleine connaissance des buts et des objectifs de la recherche et que, en cas de doute, qu'ils pourraient s'adresser directement aux responsables de la recherche afin de faire part de leur requête.

De plus, notre propre vue de la recherche a poussé à garantir à tout le monde, droits et bien-être. Nous rappelons que l'objectif de cette recherche est de contribuer au développement des connaissances scientifiques (*Ibid*) mais que l'on ne pourra pas s'étonner que la communauté locale de Novo Hamburgo s'attende, des membres du Poste de Pilotage, que les résultats leur soient bénéfiques pour la communauté.

4.2.3 Présentation de la problématique et des acquis

La présentation de la problématique et des acquis, tel que présentée dans les premier et deuxième chapitres de ce document, a permis aux participants, autant qu'au lecteur, de se situer dans une perspective géographique, de connaître la réalité socio-économique de la région de Novo Hamburgo, de prendre connaissance du mandat de recherche du Centro Universitário Feevale et des portées socio-économiques, de prendre connaissance de certains acquis en termes de relations et de ressources humaines et, de reconnaître le positionnement stratégique de l'université

en tant qu'acteur du développement local. Cette première activité a établi les bases et la conjoncture dans laquelle le projet de recherche s'enclave. L'exposé sur la problématique a fourni aux participants assez de données pour contextualiser notre entrée-de-jeu. Pourquoi allons-nous aider ce chercheur canadien à réaliser ses recherches?

Dans les faits, la présence de Cleber Cristiano Prodanov est à l'origine de tous les efforts de développement du champ de l'entrepreneurship. Sa participation à la Chambre de Commerce de Novo Hamburgo (ACI) comme vice-président, Innovation et Technologie et son implication dans le projet Ação 21 sont à l'origine de la première mission commerciale réalisée au Québec, plus précisément à l'Université de Sherbrooke. La stratégie des dirigeants du CUF est de réaliser des alliances avec des institutions étrangères qualifiées dans le domaine de l'éducation universitaire, dans des champs de concentration qui répondent aux besoins de développement à court terme de l'institution brésilienne. À la suite de séminaires internationaux sur le thème de l'entrepreneurship, l'arrivée de l'auteur sur le terrain répond à une invitation du CUF de présenter une conférence sur la thématique de l'entrepreneurship et du développement local.

4.2.4 Présentation du cadre conceptuel

La présentation du cadre conceptuel au groupe avait pour but de positionner les participants avec les fondements théoriques du projet. La situation pédagogique, tel que présenté dans le chapitre précédent, constitue l'outil recherché mettant en synergie les contenus de formation, les milieux de formation, les rôles de l'étudiant et du professeur, les concepts d'apprentissage, d'enseignement, de projet et de méthodes d'enseignement. Le cadre conceptuel constitue la pierre angulaire qui a permis d'initier les recherches-terrain.

Ce cadre a été discuté avec tous les participants afin de connaître leur point de vue sur la proposition; à savoir la qualité du modèle en termes de sélection et de positionnement des contenus. La proposition a pour but de fournir une référence qui se base principalement sur les écrits homologués en matière de développement local, d'entrepreneurship, de formation en entrepreneurship. Les thématiques exposées dans le modèle sont le résultats du regroupement de différents concepts identifiés. La préoccupation du groupe a été de fournir une plateforme riche en matière d'information structurante, et ce, afin de faciliter le travail de départ des membres du Poste de Pilotage.

4.2.5 Cas de la région de Novo Hamburgo et constitution de l'échantillonnage

Pour bien identifier le processus de formation en entrepreneurship au Centro Universitário Feevale ainsi que les retombées de cette formation sur le développement local de la région de Novo Hamburgo, nous avons adopté une stratégie méthodologique de l'étude de cas unique jumelée à une démarche de type exploratoire, descriptive et interprétative (Miles *et al.*, 1994; Yin, 1994). Ainsi, pour identifier les éléments qui permettent de tracer le profil du programme de formation en entrepreneurship adapté aux réalités et aux besoins du milieu, il est essentiel de s'interroger sur les techniques d'échantillonnage qui répondent au contexte et permettent de cerner toutes les facettes du processus (Yin, 1994; Gauthier, 1997).

Selon ces mêmes auteurs, on retrouve quatre raisons principales motivant un choix théorique de l'échantillonnage. Tout d'abord, on peut l'utiliser pour atteindre la représentativité des environnements, des acteurs ou des activités choisies tel que proposé par les travaux de Prévost (1990) et de Bherer et DesAulniers (1998) en matière de développement local. Un petit échantillonnage, systématiquement sélectionné, a comme objectif la recherche d'une dimension typiquement et relativement homogène, ce qui correspond exactement à l'objet de notre recherche. Dans ce cas, l'échantillonnage fournit un niveau de confiance plus élevé que

l'utilisation d'un échantillonnage de type aléatoire. Deuxièmement, un échantillonnage théorique permet de capturer adéquatement le côté hétérogène d'une population. Ici, le but est de s'assurer que les conclusions représentent adéquatement toute la population choisie plutôt qu'une parcelle. Notre stratégie de sonder quatre milieux différents, dans un contexte local de développement, permet de retrouver une représentation adéquate de toute la population. La troisième raison, selon Maxwell (*Ibid*), est de choisir un échantillonnage référant aux fondements théoriques qui sont à la base de l'étude et qui peuvent être utilisés pour faire des comparaisons qui mettront en lumière les raisons qui motivent les différences entre les sujets ou les *patterns* étudiés. Nous considérons que ces positionnements, comme celui de Prévost (1990) et de Bhérer et DesAulniers (1998), permettent à la fois de reconnaître la représentativité des *stakeholders* du développement local de la région de Novo Hamburgo, tout en captant adéquatement le côté hétérogène de l'échantillon. Habituellement, les chercheurs utilisent des listes déjà constituées telles que des annuaires de téléphone ou des listes d'association. Le danger inhérent à cette approche réside dans la qualité de la représentativité des intervenants parce que les listes obtenues ne coïncident plus avec les populations visées. La qualité de l'échantillonnage choisi a permis l'étude des fondements théoriques mis en valeur dans le cadre de nos recherches. Rappelons que notre stratégie de recherche se différencie des recherches conventionnelles parce qu'elle réside dans l'action, Rappelons aussi que le partenaire de recherche, ou plutôt le client, recherche une évaluation faite en fonction de la population de Novo Hamburgo. Dans le cas de Novo Hamburgo, ce qui intéresse l'auteur et le client, ce ne sont pas la précision des résultats, mais la découverte d'une logique, d'un mécanisme dans une perspective exploratoire. Ce qui prime dans cette recherche concerne quelques particularités de la population étudiée. Non pas des variations mêmes à l'intérieur de la population mais certaines particularités de celle-ci (Gauthier, 1997). Voilà le raisonnement à la base de la technique privilégiée; l'utilisation d'un échantillonnage typique, basé sur des références théoriques; tel que celles de Prévost (1990) et Bherer et DesAulniers (1998).

La stratégie de collecte, basée sur le modèle de Prévost (1990) a pris en considération les quatre aspects du modèle. D'abord, la première catégorie d'échantillonnage réfère à la population même de la région de Novo Hamburgo. Selon Prévost (*Ibid*), la population constitue sans contredit la ressource la plus fondamentale d'un territoire. Cela permet d'éliminer tous les intervenants qui ne sont pas actifs dans la région même et d'établir les bases du cas unique de Novo Hamburgo. Les autres catégories réfèrent aux systèmes d'activité des acteurs. Selon Prévost (*Ibid*), la deuxième catégorie réfère aux intervenants du secteur de production, soit des entrepreneurs, des travailleurs autonomes¹⁶ ou des employés d'entreprises actives de la région. Les troisième et quatrième catégories se fusionnent ensembles. Elles sont constituées des appareils financier et décisionnel et réfèrent aux fonctionnaires de banque, d'association locale et aux gestionnaires de haut niveau d'organisation rayonnant dans la région. Les commentaires de certains membres du Poste de Pilotage tel que les professeurs Alexandre Zeni et André Santos sur le côté pratique des choses a poussé à juxtaposer ces deux sections ensembles. À leurs yeux, et dans la réalité de Novo Hamburgo, les deux convivent toujours ensembles. Suite au montage d'une liste de 56 acteurs du développement local, le Poste de Pilotage a unanimement estimé essentiel de sonder le milieu du CUF où 27 personnes ont accepté de participer. Il a été convenu qu'il y aurait un *Focus Group* et que les participants de ce *Focus Group* seraient limités aux étudiants du CUF. Un processus d'invitation a été mis en place par les responsables du CPP et l'objectif était de regrouper 12 à 14 étudiants provenant de tous les programmes du CUF. Un problème est apparu, le manque de représentativité étudiante de certains programmes. En se référant aux différents Instituts du CUF, ce problème n'existait plus. Les membres du Poste de Pilotage ont considéré ce barème plus réaliste et représentatif. L'objectif du *Focus Group* était de regrouper les étudiants ensembles, sans l'influence des professeurs afin d'obtenir des réponses plus personnelles, donc une richesse des données. L'activité des invitations a recueilli dix-neuf (19) participants. Les

¹⁶ Entrepreneur qui travaille à son compte, mais sans véhicule corporatif.

références théoriques considèrent que le nombre idéal est de 12 personnes. Pour des raisons politiques et internes au CUF, les membres du Poste de Pilotage ont convenu unanimement que les 19 personnes ayant démontré un intérêt participeraient et que le Professeur Eduardo Pertille animerait le *Focus Group* en collaboration avec l'auteur. Les entrevues avec les professeurs ont été réalisées après le *Focus Group*. Une invitation a été lancée à tous les professeurs du réseau du CUF. Quatre professeurs ont répondu à l'appel. Le nombre paraît assez restreint mais les membres du Poste de Pilotage ont estimé ce nombre adéquat, et ce, pour deux raisons. D'abord, on ne pouvait compter que sur ces quatre personnes, et deuxièmement, la qualité des intervenants primait par leur implication dans le milieu académique et leur souhait de participer aux entrevues. L'objectif était de connaître la perception et les souhaits de certains professeurs en termes de formation en entrepreneurship. Enfin, une quatrième vague d'entrevue a été réalisée, en compagnie des décideurs du CUF. Le *Reitor*, et les *Pró-Reitores* ont participé à une entrevue conjointe de deux heures afin de discuter des résultats obtenus jusqu'à présent et de connaître les vues de ces dirigeants en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

Un point important à relever est le rôle de la séquence des entrevues. La stratégie de collecte de données, telle que présentée dans la section qui suit, permet la construction d'une réalité du milieu en conjuguant l'analyse des données obtenues à celles à recueillir. En d'autres mots, chaque participant aux entrevues a initialement reçu un texte faisant le résumé cumulatif des vues et opinions des participants précédents. Ainsi, la séquence «acteurs-étudiants-professeurs-dirigeants» a été établie par les membres du Poste de Pilotage parce qu'elle répond au sens politique commun du milieu institutionnel. Le message du *Pró-Reitor* Cleber à ce sujet a été clair. «L'échantillonnage doit fournir des données pour la réalité universitaire, et donc, ultimement pour ses dirigeants» (*Pró-Reitor* Cleber Prodanov, discours d'ouverture de la première réunion du mercredi 29 avril 2001). Cette décision pourrait être critiquée, si on se réfère aux écrits en Sciences Sociales sur la méthodologie de recherche, mais cette particularité prend un moindre effet dans une réalité de

recherche-action. Elle est effectuée en contexte réel et cet aspect doit donc être pris en considération. De plus, cette séquence prend une logique constructiviste parce qu'elle engendre des actions ultérieures qui sont à l'exclusivité des dirigeants.

Il devient donc essentiel de se préoccuper de la réalité politique dans un projet de recherche-action. La recherche effectuée est à l'origine des actions à entreprendre et les dirigeants désirent prendre connaissance des données jusqu'à maintenant récoltées avant de discuter de leurs vues. De plus, les dirigeants ont exprimé le souhait que l'entrevue soit réalisée conjointement afin de permettre une discussion sur les résultats.

La constitution des listes des *stakeholders* du développement local et des acteurs au sein du CUF ont été effectuées conjointement avec les membres du noyau central du Poste de Pilotage. Deux réunions spécifiques en la présence du *Pro-Reitor* ont permis d'élaborer une stratégie de collecte et de préparer des listes impliquant quatre-vingt-cinq (85) participants potentiels. La sélection des intervenants à la recherche s'est réalisée de façon consultative.

Étranger du milieu, l'auteur a préféré voir sa contribution limitée à l'exposé des fondements théoriques à propos des acteurs du développement local. Les autres membres ont élaboré une liste à partir de trois sources.

Le rapport socio-économique produit par le Professeur André Mauricio Santos, *NH em números*, qui donnent les données économiques de la région dont celle du territoire de Novo Hamburgo, les listes de membres de ACI et le travail systématisé de construction de liste en fonction de l'opinion personnelle de chacun ont été les techniques de construction de la liste des acteurs du développement de la région.

L'intérêt et la disponibilité de l'acteur ont été les deux critères établis pour le choix et l'adoption par consensus. Le dilemme entre la «personnalité» de l'acteur et

son système d'activités en termes de données riches, son implication comme acteur du développement local selon le modèle de Prévost (1990), sa motivation à participer à la recherche et sa disponibilité en termes de présence à l'entrevue a constitué le problème majeur du processus de sélection. Référant au système d'activités des acteurs du développement local, nous incluons toutes les données secondaires relatives.

Enfin, pour mieux connaître la réalité qui entoure l'objet de notre recherche, nous avons aussi opté pour la technique par la recherche de documentation (Miles *et al.*, 1994; Paillé, 1999). Les cibles de collecte pouvaient se retrouver dans les 1) agendas, communiqués et autres rapports écrits, 2) les documents administratifs, rapport d'avancement, et documents internes, 3) les études formelles ou évaluatives en cours ou 4) les coupures de journaux et autres articles apparaissant dans les médias de masse. L'avantage de cette méthode repose dans la familiarisation avec le milieu (Gauthier, 1997). Les données recherchées réfèrent à des informations sur la réalité du milieu et des acteurs en place, incluant les dimensions géographique, politique et culturelle, principalement à cause du caractère purement brésilien de notre recherche.

En résumé, cette triangulation de méthodes entre les entrevues et l'étude des documents et le caractère interactif selon la méthode de Minayo (1996) a permis à l'auteur d'évaluer le caractère et la qualité scientifique des instruments sélectionnés pour la collecte de donnée. Elle constitue le sceau de validité des travaux du chercheur. La présentation suivante met en évidence l'organisation des activités de collecte de données.

4.2.6 Présentation de la stratégie d'analyse

Suite à la présentation du cas et de l'échantillonnage, l'auteur a présenté aux membres du Poste de Pilotage la stratégie d'analyse préconisée. La superposition des méthodes de collecte et des techniques d'analyse, tel que mentionné dans la section

précédente, a été choisie pour cette recherche. Nous allons plus en détails dans cette section afin d'établir l'ensemble de la dynamique concernant la collecte de données et l'analyse.

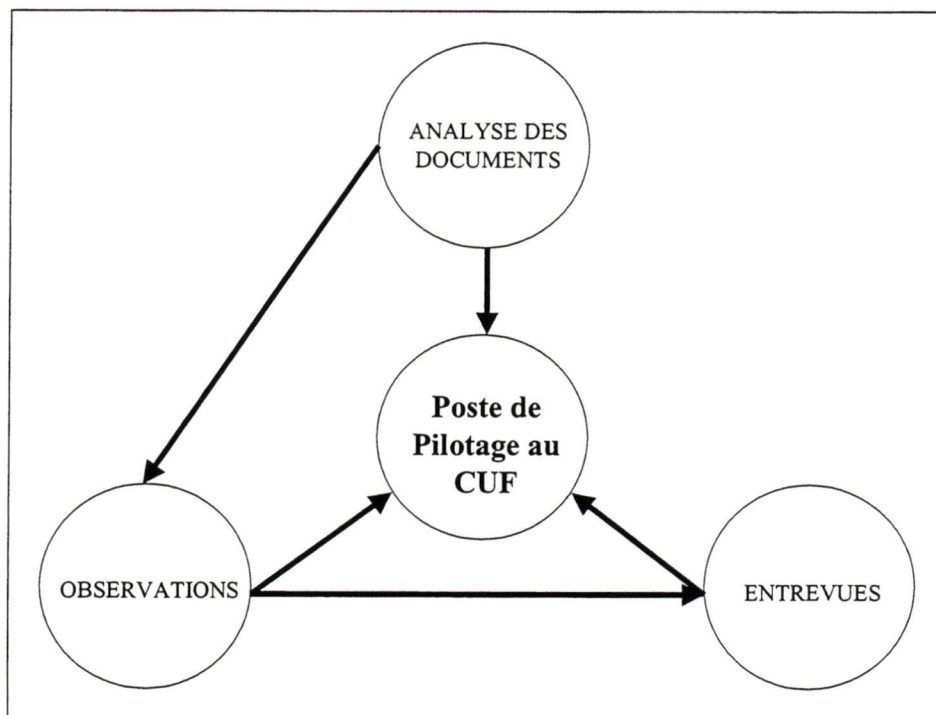
La position de l'auteur réfère à une trilogie interactive guidant l'exécution de la recherche, avec la conjugaison des méthodes du cercle herméneutique-dialectique de Guba *et al.* (1989) et de Minayo (1996). Nous avons proposé une approche triangulée afin de garantir une rigueur méthodologique au projet et élaborons sur les aspects suivants:

1. La condensation des données par la méthode du cercle herméneutique-dialectique;
2. L'analyse de contenu par la conjugaison des méthodes de Guba *et al.* (1989) et de Minayo (1996);
3. Menaces potentielles et différentes sources théoriques.

Cette proposition s'applique aux différentes opérations de collecte de données, peu importe la méthode utilisée (Figure 10). L'objectif principal est d'éliminer les dangers d'une mauvaise «gestion» de l'analyse, propices à ceux qui négligent le traitement des données récoltées et qui accumulent trop rapidement des données sans savoir les traiter au moment opportun (Maxwell, 1997).

Figure 10

Méthodes et leurs instrumentations

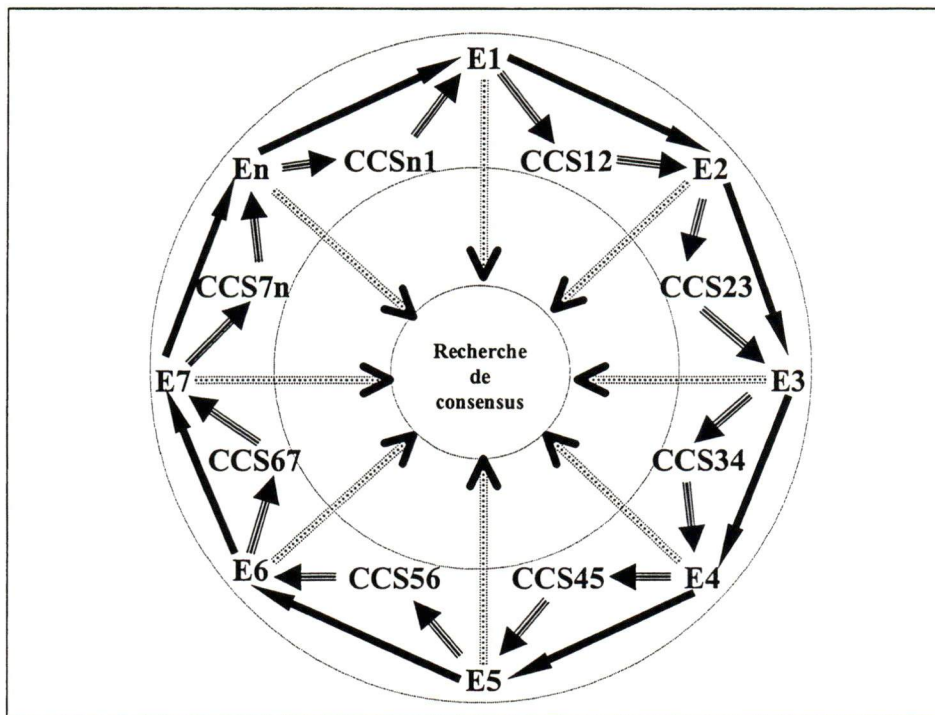


Le cercle herméneutique-dialectique de Guba *et al.* (1989) constitue une méthode de condensation des données qui se conjugue au processus d'analyse. Selon les auteurs, le cercle herméneutique-dialectique est un processus de construction de l'interprétation (d'où le concept d'herméneutique) d'un groupe de répondants, impliquant une systémique entre les jeux d'interprétations successives (d'où le concept de dialectique) émises par les *stakeholders* du projet. Ce processus constitue une famille de relations et d'interrelations perpétuelles entre le chercheur, les membres du poste de pilotage et les *stakeholders* de la recherche. Cette approche est dialectique parce qu'elle suppose une collectivité d'analyses, de constructions et de critiques, puis un recommencement perpétuel de ces activités jusqu'à saturation consensuelle. Le processus représentant la démarche du cercle herméneutique-dialectique est montré à la Figure 11. Bien que le cercle herméneutique-dialectique

proposé par Guba *et al.* (*Ibid*) et la méthode d'analyse herméneutique-dialectique utilisée par de Oliveira (2000) trouvent leurs bases théoriques dans un contexte épistémologique constructiviste, ces deux approches ne s'effectuent pas simultanément dans la réalisation de la recherche. En effet, l'approche proposée par Guba *et al.* (1989) se situe plutôt dans la manière de faire la collecte de données sur le terrain, et ce, dans un *pattern* interactif avec les *stakeholders* de la recherche.

Figure 11

Cercle herméneutique-dialectique de Guba et Lincoln (1989)



Adaptation de Guba et Lincoln (1989), p. 152

Le cercle extérieur représente les groupes des interviewés, ou *stakeholders* de la recherche, qui participent aux entrevues. Le cercle du centre symbolise, par la synthèse des entrevues, la systémique analyse-collecte de données. Le cercle du centre spécifie la nécessité d'en arriver à un consensus dans le processus afin de

respecter le paradigme socioconstructiviste dans lequel nous évoluons. Par exemple, dans un premier temps, nous obtenons les résultats de la première entrevue (E1), qui n'incluent évidemment pas les commentaires de l'entrevue précédente. Au deuxième répondant, nous obtenons d'abord ses opinions en fonction de la grille d'entrevue, et ensuite, ses commentaires et critiques de la synthèse de la première entrevue (CCS12, pour Commentaires, Critiques et Synthèse de la 1^{ère} entrevue par le 2^{ème} répondant). Le processus herméneutique-dialectique se poursuit pour tous les autres répondants de façon successive et cumulative, et, pour le dernier, nous demandons au premier répondant de donner ses commentaires et critiques afin de compléter la boucle. La contribution majeure de cette méthode d'enquête concerne la réalisation simultanée de collecte et de condensation des données. Comme il s'agit d'un processus dialectique, à caractère plutôt de contingence, nous pouvons l'adapter au contexte dans lequel évolue notre recherche.

Selon de Oliveira (2000), certains auteurs critiquent le fait que la méthode de Guba *et al.* (1989) ne précise pas le mode d'analyse des données recueillies, n'expliquant jamais de manière exhaustive comment ces auteurs construisent leurs analectes. Il faut souligner que la méthode proposée par (Minayo, 1996), qui est déjà utilisée au Brésil, a fait ses preuves dans des recherches relatives aux sciences de l'Éducation. Nous considérons l'approche de Minayo (*Ibid*) pertinente, tout d'abord compte tenu de la nature de notre recherche et du champs d'étude dans lequel nous évoluons, mais surtout pour son caractère dual, qui répond aux exigences et à la rigueur méthodologique que nous avons établie.

Parmi ces différentes options offertes l'exercice de l'analyse du contenu dans un processus de méthodologie herméneutique-dialectique, nous croyons que les bases théoriques de Minayo (*Ibid*), avancées par de Oliveira (2000) sont d'un intérêt particulier pour notre recherche. D'une part, Minayo (1996) est une auteure spécialiste en méthodologie herméneutique-dialectique se référant à Guba *et al.* (1989), et de plus, l'auteure travaille au Brésil et ses écrits sont en portugais, ce qui a

facilité grandement la collaboration des membres du Poste de Pilotage et la réalisation de la recherche.

Selon Minayo (1996):

[...] l'analyse de contenu dans la méthode herméneutique-dialectique est plus adéquate pour rendre compte d'une interprétation approximative de la réalité. Cette méthodologie replace la parole dans son contexte pour la comprendre à partir du dedans et dans le champ de spécificité historique et totalisante dans lequel elle est proférée. (traduction libre de Minayo, *Ibid*, p. 231; tiré de «de Oliveira», 2000, p. 21).

et

[...] l'analyse des données est une pratique interprétative dialectique qui reconnaît toujours les phénomènes sociaux comme résultats et effets de l'activité créatrice, autant immédiate qu'institutionnalisée. Elle prend donc comme centre de l'analyse la pratique sociale, l'action humaine, et la considère comme le résultat de conditions antérieures, extérieures mais aussi comme praxis. (Minayo, 1996, tiré de «de Oliveira», 2000, p. 232).

Avec ce support théorique, il devient possible de réaliser notre recherche en y intégrant le plus possible la réalité académique brésilienne. Nous tentons d'aborder notre sujet en collant à la réalité les aspects socio-culturels, historiques, politiques, économiques et éducationnels touchant les entrepreneurs de la région de Vale do Rio do Sinos. La synthèse de la méthode préconisée par Minayo (1996) et de Oliveira (2000) comprend des niveaux d'interprétation (Annexe 9), tel que les déterminations fondamentales de la phase exploratoire et le niveau de rencontre avec les faits empiriques qui nécessitent traitement et analyse des données.

Minayo (1996) propose la démarche suivante pour en arriver à l'analyse des données :

1. Condensation des données retirées aussi bien des entrevues que de l'ensemble des informations, des observations réalisées personnellement et des documents écrits concernant les thématiques étudiées;
2. Relecture de toutes les informations;
3. Organisation des données par «petits tas» selon la convergence des données;
4. Condensation des «petits tas» en accord avec les thématiques.

À cette démarche est intégré le processus de condensation des données déjà réalisé au moment de la collecte des données avec la technique du CHD proposée par Guba *et al.* (1989). Minayo (1996) propose de codifier les données en trois groupes : les catégories générales, les catégories empiriques et les unités d'analyse (Figure 15). Il nous faut préciser tout de suite que nous utilisons le vocabulaire de Minayo (*Ibid*), traduit de sa langue originelle, le portugais, par de Oliveira (2000), dans le cadre de son projet de thèse de doctorat. Par contre, il est à noter que, pour la réalisation de nos enquêtes, nous utilisons le vocabulaire de Minayo (1996) dans sa langue originelle afin de faciliter la réalisation de la collecte de données sur le terrain.

En se référant à Minayo (*Ibid*), nous considérons que le concept de catégories est celui qui peut supporter, dans le processus d'analyse, un ensemble de données complexes, ou *verbatim*, qui entrent dans le processus de traitement des données. Les catégories générales constituent, en soi, l'origine et la base du cadre conceptuel utilisé. Nous référons aux disciplines concernant le développement local, l'entrepreneuriat et l'éducation. Ces catégories sont à la base des thématiques soulevées dans le processus de collecte de données.

Ensuite, on retrouve les catégories empiriques qui réfèrent aux données issues de la réalité étudiée et qui s'imbriquent dans les thématiques générales et qui sont à la source des unités d'analyse. Dans un processus herméneutique-dialectique, les catégories empiriques surgissent au cours de la collecte des données lorsque nous condons les informations obtenues avec la technique de Guba *et al.* (1989). Ces catégories sont le résultat de la constitution du portrait de la recherche; l'apparition de l'évidence empirique. Ces deux types de catégories constituent la source des unités

d'analyse, les repères du codage, ou le résultat même du processus de codification, qui crée la construction théorique en soi.

À partir de cette démarche, l'auteur a présenté aux membres du Poste de Pilotage les recensions de littérature faites dans le cadre de cette recherche qui constituent les catégories générales de la recherche. Les thématiques du développement local, de l'entrepreneuriat et de l'Éducation, qui constituent essentiellement l'objet de cette recherche.

Ensuite, depuis le moment initial de la collecte sur le terrain, le processus de collecte et d'analyse des données a suivi un cheminement continu et interactif (Miles *et al.*, 1994). Tous les cas de collecte de données et d'analyse ont été réalisés par les membres du noyau central du Poste de Pilotage, à l'exception du *Pró-Reitor* Cleber. Les membres ont procédé à trois niveaux d'analyse. Premièrement, par la production d'un résumé d'entrevue en portugais, de trois à cinq pages, élaborant tous les énoncés préservant la totalité des transcriptions de *verbatim* tout en s'assurant de transformer le plus fidèlement possible l'expression orale des sujets en une expression écrite représentative des faits (Patton, 1989). Deuxièmement, par l'intégration du résumé précédent, constituant le cumulatif des résumés précédents, au résumé actuel, et troisièmement, par le traitement et l'ajout de nouvelles catégories menant à condenser les données recueillies en «petits tas» d'informations convergentes.

Il est important de rappeler que dans le processus de condensation et d'analyse des données, chaque étape n'a pas été réalisée de façon strictement identique, que ce soit pour la quantité des écrits disponibles ou sur la constance du traitement du moment. Nous croyons qu'il n'est évidemment pas possible, ni souhaitable de traiter toutes les données de la même façon (Bottin, 1991). Conséquemment, chaque résumé d'entrevue a été revu conjointement par les membres du noyau central du Poste de Pilotage, le tout selon la méthode du CHD de Guba *et al.* (1989), afin de conserver la rigueur scientifique.

Le troisième aspect préconisé, en fonction de la triangulation des positions, fait référence aux menaces touchant la validité des travaux. Cet aspect a été présenté aux membres du Poste de Pilotage parce qu'il soulève des préoccupations en regard avec la qualité des travaux de recherche et que cela constitue une priorité pour le groupe de recherche. Selon Maxwell (1997), le terme «validité» réfère aux menaces et aux biais de recherche qui touchent l'évolution de nos travaux. Les préoccupations de l'auteur touchent plusieurs aspects, tout comme chercheur, par les biais de perception et l'effet de halo ou par des effets affectant l'organisation de la recherche et les sujets eux-mêmes (biais de contrôle), ou plutôt par manque de sources de données ou par simplicité de leur traitement.

Face à ces dangers, et comme nous l'avons démontré précédemment, l'étude de cas du Centro Universitário Feevale s'est réalisée par l'utilisation de multiples sources de données, permettant ainsi une convergence par mode de triangulation. La validation par triangulation, à la fois au niveau du profil des *stakeholders* de la recherche, a permis de garantir le traitement des préoccupations de tous les acteurs concernés et, auprès des sources de données, afin de garantir la rigueur méthodologique nécessaire pour en arriver à un résultat à teneur scientifique structurant.

Pour ce qui est de l'échantillonnage, la validité par triangulation des acteurs s'est initié dans la sélection des *stakeholders* du développement local, selon Prévost (1990), en se référant au cadre du patrimoine de la collectivité locale de Novo Hamburgo, dont :

1. des étudiantes et étudiants;
2. des entrepreneures et entrepreneurs;
3. des professeures et professeurs;
4. des dirigeantes et dirigeants universitaires;
5. des actrices et acteurs institutionnels travaillant pour le développement de la cause de l'entrepreneur dans la région; et
6. d'autres actrices et acteurs institutionnels impliqués dans le développement local de la région.

Pour ce qui est de notre réflexion sur la validité par triangulation des méthodes, la stratégie de cueillette a permis les croisements suivants :

1. Collecte issue de données secondaires et documentation écrite;
2. Entrevues semi-dirigées;
3. *Focus Group*;
4. Utilisation de la méthodologie de Minayo (1996).

Afin de garantir une validité interne et une crédibilité à notre recherche, nous avons proposé de travailler par processus de suivi en groupe (noyau central du Poste de Pilotage), où en premier lieu, chaque personne impliquée a fait isolément une analyse de la systématisation des données (analectes) obtenues de chaque groupe de *stakeholders* entrevus, et par la suite, a procédé à une catégorisation en groupe, regroupant les informations pertinentes par titre, ou par thème identifié. Lors de notre première rencontre du noyau central du Poste de Pilotage, nous avons déjà un compromis des personnes disposées à participer au processus de classification et de catégorisation des données et avons commencé à construire ensemble un dossier contenant toutes les informations recueillies lors de la recherche sur le terrain. L'objectif étant de respecter le plus possible le contexte réel de notre sujet de recherche. Par cette approche, nous croyons que la rigueur et la cohérence de cette démarche ont permis d'obtenir cette garantie pour notre recherche.

Le test de transférabilité (validité externe) n'a pas causé de préoccupation chez les membres du Poste de Pilotage, parce qu'à la lecture des fondements théoriques qui réfèrent à l'argumentation "du généralisable" (Greenwood et Levin, 1998), la vue objectiviste (positiviste) reste à l'écart du choix de la méthodologie de cette recherche vu que les résultats n'auront pas la prétention d'être généralisables.

Somme toute, le succès de cette rencontre initiale du Poste de Pilotage a contribué directement à mettre en valeur la crédibilité de la recherche. Bien sûr, l'acceptation initiale de notre projet de recherche par les responsables académiques du programme de DBA constitue un référentiel majeur, d'une perspective

académique, mais nous croyons que l'appui et la collaboration des dirigeants du Centro Universitário Feevale constitue la pierre angulaire du succès de la réalisation et de la mise en place de ce projet. Cette réalité confirme l'atteinte d'objectifs rigoureux en termes de crédibilité interne du projet. D'autre part, d'impliquer les différents *stakeholders* à participer aux enquêtes nous ont permis d'obtenir cette crédibilité externe au groupe. Ce processus a mené à une compréhension de la situation caractérisée par une vérité reconnue sans possibilité de remise en question. N'oublions pas que la crédibilité apparaît lorsque aucune explication ne peut venir mettre en doute les solutions proposées (Greenwood *et al.*, 1998).

4.2.7 Organisation des activités de collecte de données

Dans les sections précédentes, nous avons introduit les thématiques d'échantillonnage et de stratégie d'analyse, auxquelles se sont greffées certaines explications à propos de la collecte de donnée. Nous avons fait part de l'importance de mettre en œuvre une stratégie de croisement des méthodes de collecte afin de récolter des données riches sur le terrain. De plus, nous avons suggéré de mettre en place une stratégie de croisement de collecte et d'analyse, afin de converger vers la nécessité d'atteindre une rigueur scientifique en termes de qualité des travaux de collecte et d'analyse. Les travaux de Maxwell (1997), de Stringer (1999), de Gauthier (1997), de Minayo (1996) ont servi de guide théorique au développement et à l'élaboration de notre raisonnement.

Le choix que l'on fait des méthodes et techniques de collecte de données dépend d'abord des *patterns* spécifiques que nous mettons en place ou du phénomène que l'on étudie (Maxwell, 1997). Comme le mentionne certains chercheurs oeuvrant dans les milieux communautaires (Stringer, 1999; de Oliveira, 2000), l'étude de cas est éclectique et permet l'utilisation d'approches très diverses, facilitant ainsi la compréhension du phénomène étudié. Cette stratégie a comme but premier d'établir une triangulation qui nous permet de décrire objectivement la réalité, tel que le

soulignent les principaux auteurs en méthodologie (Miles *et al.*, 1994; Paillé, 1999; Prévost, 1997; Yin, 1994).

Dans la présente section, nous faisons part des faits qui ont entouré le déroulement des activités de collecte, afin d'éclairer le lecteur sur cette activité avant d'aborder les résultats de la recherche. Notre stratégie de cueillette intègre des croisements entre les différentes activités de cueillette, tel que 1) la collecte issue de données secondaires et documentation écrite; 2) la réalisation d'entrevues semi-dirigées; 3) la réalisation d'un *Focus Group*; et 4) l'utilisation de la méthode de Minayo (1996) comme outil de traitement. Nous allons maintenant aux faits quant à la description des stratégies et de la structure de travail et des flux entre les différents intervenants.

Lors de la réunion, nous avons mentionné aux membres du Poste de Pilotage l'importance d'avoir accès à certains documents relatifs au cas de Novo Hamburgo. Nous avons spécifié que les documents recherchés devaient avoir un contenu, à la fois descriptif et analytique, sur les réalités touchant la communauté de Novo Hamburgo et la dynamique entourant la formation, le développement socio-économique de la région ou l'entrepreneursip. Le processus de sélection s'est fait en comité lors de rencontres subséquentes, tout au long de la période de recherche sur le terrain. Chaque membre pouvait soumettre une référence, à quelque moment que ce soit, et ce dernier était analysé conjointement par les membres du noyau central. Au fur et à mesure qu'était soumis un document au noyau central, le processus de traitement et d'analyse des documents s'effectuait de façon simultanée, tel que présenté dans la section suivante, avec la méthode de Minayo (*Ibid*), afin de permettre une triangulation avec les données originant des observations sur le terrain et des entrevues. Par exemple, le professeur André Mauricio Santos a fourni des études socio-économiques regroupées sous forme de rapports de recherche effectués l'année précédente à la recherche. Ils ont alors été étudiés, analysés et les données ont été incluses dans le portrait de la région de Novo Hamburgo. La professionnelle Miriam

fournissait les coupures quotidiennes de journaux de la région qui étaient alors étudiées et également incluses dans le portrait de la région de Novo Hamburgo.

Le processus d'exécution des entrevues s'est déroulé durant la même période et le calendrier nécessaire pour réaliser la démarche interactive de collecte de données a compris les mois de mai et de juin 2001. Le processus a exigé une présentation plus élaborée et plus de discussions avec les membres du Poste de Pilotage parce qu'il comporte un niveau plus élevé de complexité. Quatre étapes ont été élaborées afin de rejoindre le public-cible. Le noyau central du Poste de Pilotage a élaboré un cahier d'entrevue (Annexe 5-B), correspondant aux données du cadre conceptuel établi. Quatre types de documents ont été produits : 1) les trois documents du cadre conceptuel, incluant la matrice de données des penseurs de l'Éducation, 2) le modèle de Legendre (1988), 3) le modèle de la réalité entrepreneuriale, et 4) les résumés des concepts ressortants des entrevues antécédentes (Minayo, 1996). Les trois premiers documents constituent le coeur du cadre conceptuel et le quatrième, en pleine évolution lors du déroulement de la recherche. Ces documents ont été produits conjointement par les membres du noyau central du Poste de Pilotage afin d'en arriver à un contenu et une forme privilégiée. Par souci de rigueur méthodologique, nous avons soumis les documents au noyau méthodologique, dont la professeure Maria Teresa Cauduro, docteure spécialisée en méthodologie de recherche qualitative, afin d'avoir son opinion sur le contenu, la pertinence et la qualité des thèmes d'enquête.

Au cours de la semaine du 14 mai 2001, nous avons procédé au test initial des entrevues avec un entrepreneur, à la fois professeur au CUF. La collaboration de ce professeur a permis d'évaluer à la fois les processus d'initiation de l'entrevue et de bienvenue, la qualité du mode d'enregistrement, la formulation des grilles d'entrevue initiales et le déroulement jusqu'à la fin. Nous avons constaté qu'une entrevue d'environ quatre-vingt-dix minutes (90) constituait une période optimale; qu'il ne serait pas possible de réaliser plus qu'une entrevue par jour, étant donné la nécessité

de traiter les données et de produire le résumé avant de repasser à la prochaine entrevue. Ces observations ont été soumises au noyau de méthodologie afin d'obtenir leur aval.

Le scénario privilégié a été de réaliser les entrevues, soit le matin ou l'après-midi, et de procéder à la transcription des données dans la période subséquente, soit dans l'après-midi ou le matin suivant, dépendant des disponibilités. Le noyau central a soigneusement procédé aux invitations par téléphone, élaborant ainsi un calendrier pré-établi de travail. La professionnelle Miriam s'est chargée de l'opération avec l'appui de la professeure Elisabeth. La période d'entrevues avec les *stakeholders* du développement local a débuté au lendemain des conférences des 15 et 16 mai 2001 a duré quatre semaines. Le processus de traitement de chaque entrevue a été réalisé en groupe, en fonction du principe de condensation et d'analyse des données. Le déroulement a pris en cause les considérations d'ordre relationnelle et matérielle nécessaires à la bonne conduite de l'activité tel que soutenu par Gauthier (*Ibid*).

Au même moment, se déroulait la préparation du projet de *Focus Group* pour le public-cible étudiant. La professeure Joelma a été chargée de l'opération (Annexe 9) avec comme ressources un budget de 850 Reais¹⁷, une cohorte de professeurs, les services du secteur de communication et l'accès à la salle de réunion du *Reitor*. L'activité, fixée au 12 juin 2001 a été préparé avec professionnalisme. Le noyau du *Focus Group* a préparé une proposition clé-en-main qui a été soumise aux membres du noyau central du Poste de Pilotage. L'objectif principal de la proposition suivait le même gabarit que pour l'activité des entrevues semi-dirigées. Recueillir des données en fonction du cadre conceptuel initial déjà amélioré par les acteurs du développement local selon trois aspects : 1) les perceptions des étudiants quant à la réalité universitaire et 2) leurs rêves quant à une université entrepreneuriale et en conclusion, une discussion et 3) leur point de vue sur l'université idéale.

¹⁷ Pluriel de *Real*, qui constitue l'unité; de la Monnaie du Brésil.

La méthode utilisée est celle du *Focus Group*, où ont participé dix-neuf étudiants. Les étudiants sélectionnés provenaient de tous les Instituts du CUF et ne devaient pas se connaître personnellement, afin d'éviter des biais de conduite pour cause d'amitiés ou autre (Gauthier, 1997). La liste a été finalisée par les membres du noyau du *Focus Group*, dont les professeurs André Mauricio Santos, Flavio Stein et Alexandre Zeni. Le recrutement des participants (élaboration de l'invitation), l'organisation de la salle pour la réalisation du *Focus Group*, le lunch (pause-café) et l'audio-vidéo, le guide de discussion, l'activité même de discussion et la transcription des données, *in vivo*, ont été réalisés par le noyau avec succès. Les transcriptions, le traitement et l'analyse des données ont respecté le même gabarit de travail que celui des entrevues. Contrairement à l'approche préconisée initialement dans les cas des acteurs du développement local, les résultats compilés et analysés ont été concentrés dans un seul et unique rapport. Les contenus, provenant exclusivement des discussions du *Focus Group* d'étudiants du CUF, ont contribué à la construction d'une autre source de données.

Afin de clarifier par l'exemple, posons la situation suivante: 1) l'opinion des acteurs du développement local permet de percevoir les positions des acteurs du marché, à l'extérieur du milieu universitaire, 2) les opinions des étudiants, condensées et traitées au même moment, constituent l'ouvrage équivalent à dix-neuf (19) entrevues réalisées séparément, dont le résumé sert de document intégrateur. Dans ce cas, l'étude et l'analyse des données réalisées corroborent un processus de compilation des données faite de façon séquentielle, tel que l'exercice le démontre (*Ibid*).

Les entrevues réalisées avec les coordonnateurs de programmes ont suivi un patron similaire que ceux des acteurs du développement local. En effet, le processus a respecté la même méthodologie que celle utilisée initialement. Par contre, l'échantillonnage a été plus limité. Il aurait été intéressant de pouvoir consulter

plusieurs coordonnateurs de programme mais seulement quatre d'entre eux se sont offerts pour participer. Un coordonnateur de programme est celui qui conceptualise le programme d'éducation offert au CUF. Le petit nombre de participants justifie par plusieurs causes; 1) le désintérêt dans le sujet de recherche, 2) le manque de disponibilité, compte tenu de la période de l'année qui se veut en plein au milieu du semestre, 3) l'inquiétude de présenter son opinion sachant que certains collègues ou patrons vont prendre connaissance du contenu (même si le sceau de confidentialité est respecté) et juger leur position. Il est important de noter ici que l'objectif n'était pas de connaître l'opinion de tous les coordonnateurs de programme et d'en faire une évaluation interne, mais plutôt de reconnaître l'opinion de ceux qui «tiennent à cœur» ce projet et de connaître leur point de vue sur le sujet. Cet aspect de la recherche pose une lacune en termes d'échantillonnage mais se veut représentatif pour ce qui est des perceptions de la réalité et des rêves qui véhiculent leurs pensées. Ces professeurs deviennent en soi des acteurs du développement local, par souhait de voir un rapprochement entre la réalité universitaire et le phénomène entrepreneurial. Le traitement et l'analyse des opinions des professeurs constituent une démarche importante de cette recherche. Cette troisième source de données (la première étant les acteurs du développement local et la deuxième étant celles des étudiants) contribue à permettre une triangulation des sources de données et d'analyse. En dernier lieu, nous avons rencontré les dirigeants du CUF, et avons effectué une entrevue avec le groupe ensemble. Plusieurs restrictions d'ordre organisationnel et le choix spécifique des acteurs n'ont pas permis de réaliser les entrevues de façon séparée. L'objectif de cette rencontre était de connaître les points de vue des dirigeants sur la réalité pédagogique entrepreneuriale afin de la conjuguer dans une dynamique dialectique avec les autres groupes déjà consultés. Un aspect intéressant à noter est la quantité d'informations à la disposition des dirigeants pour initier la discussion. Contrairement aux acteurs du développement local, qui ont initié le processus d'entrevue avec le cadre conceptuel seulement, les dirigeants ont bénéficié de l'émergence des catégories empiriques.

Le processus herméneutique-dialectique prends ici tout son sens parce qu'il s'imbrique à la fois aux groupes d'intervenants dont le jeu des acteurs se veut plus homogène en termes de tendances d'opinion. Cette méthode de traitement des données, dans l'ordre et sous la forme que nous préconisons (Minayo, 1996), conjugué au choix de l'échantillonnage (Yin, 1994; Gauthier, 1997) typique du milieu de recherche circonscrit, est la base de la création de la chaîne de l'évidence théorique qui mènera à un positionnement des acteurs, par groupe, sur la réalité pédagogique entrepreneuriale en milieu universitaire. Selon Paillé (1999), ce processus de construction constitue l'outil de théorisation qui mène à la discussion.

Avec une stratégie de recherche-action, nous avons vu que la recherche se réalise en contexte réel. De plus, selon Gauthier (1997), nous avons vu qu'un échantillonnage typique permet une sélection en fonction de la problématique mise de l'avant. Il est nécessaire de rappeler que ce projet de recherche fait partie d'un mandat établi par le CUF et qu'il devient stratégique de se positionner par groupe d'acteurs. Ce processus herméneutique-dialectique permet de construire les groupes d'opinion, qui sont par la suite confrontés et croisés dans un deuxième processus d'analyse. Le tableau suivant image l'approche que nous préconisons.

Tableau 4
Séquence et Processus d'analyse

Séquence d'intervention	Acteur du développement	Étudiants	Coor. ¹⁸	Dir. ¹⁹
Processus Herméneutique-dialectique	Séquentiel	intégré	séquentiel	intégré

Cette séquence d'analyse est le résultat d'une approche de recherche élaborée en contexte réel. Elle prend son sens dans la nécessité, non pas seulement de connaître les opinions des acteurs selon les groupes mais aussi de reconnaître le positionnement de chaque groupe, les uns par rapport aux autres. L'intégration des deux concepts dans le processus d'analyse herméneutique-dialectique constitue une contribution nouvelle à la proposition méthodologique de Minayo (1996). Le processus de construction se fait d'abord par acteur, et ensuite par groupe d'acteurs.

Cela permet de condenser les données afin de connaître le positionnement du groupe d'acteurs, et ensuite, de connaître les différents positionnements entre les différents groupes d'acteurs, générant des données plus riches.

L'objectif ultime de cet aspect de la recherche est d'arriver à produire des inférences valides et reproductibles à partir des données écrites condensées et analysées. Nous avons présenté précédemment la méthode de Minayo (*Ibid*) et avons suggéré une grille d'analyse issu du cadre conceptuel initial à certains concepts tirés de la littérature. En d'autres mots, nous avons utilisé une grille mixte où une partie des unités d'analyse dérive d'un regroupement de concepts originant de théories existantes (cadre conceptuel) alors que l'autre partie émerge du matériel analysé (Landry, 1997).

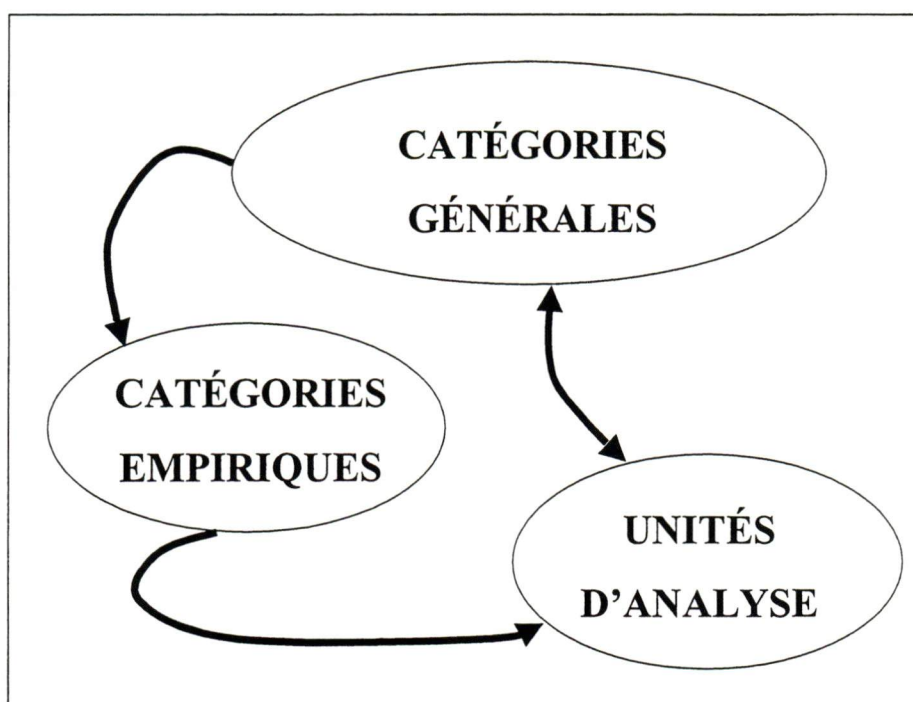
¹⁸ Coor. : Coordonnateurs de programme au CUF.

¹⁹ Dir. : Reitor e Pro-Reitores au CUF.

Le choix des unités d'analyse est le résultat de la fusion des objectifs dictés par l'auteur et le matériel analysé. Selon Gauthier (1997), l'unité d'analyse est définie comme la plus petite unité de signification, correspondant à l'identification des éléments d'un texte qui possèdent un «sens complet» en eux-mêmes. Les unités d'analyse que nous avons constituées sont dites thématiques, parce qu'elles renvoient à des «noyaux de sens», tel que Landry (1997) réfère, dont la présence et la fréquence permettent de faire des inférences. Les unités d'analyse proviennent à la fois de similitudes de sens du matériel repéré et des théories existantes. Elles sont le résultat de la fusion des catégories générales et empiriques issues des enquêtes (Figure 12).

Figure 12

Catégories d'analyse



Les résultats d'entrevues, individuelles ou en groupe, sont le fruit d'un travail de recherche structuré et contextualisé. Chaque contenu est présenté avec le même format d'ensemble. Une analyse approfondie permet de retirer le plein potentiel que

recèlent les *verbatim* en termes de constante et de variations entre les répondants et les groupes de répondants. Le processus d'analyse de contenu a permis de développer des règles explicites de lecture du matériel étudié. Landry (1997) réfère au guide de codification qui comprend des consignes requises pour assurer une analyse rigoureuse et valide. Les membres du noyau central du Poste de Pilotage se sont assurés de cette tâche; d'abord 1) en élaborant des repères fiables et valides aux observations répondant à la définition des unités d'analyse, 2) en réalisant un pré-test sur le premier échantillon d'entrevue afin de s'assurer que les règles de codification se définissent de façon suffisamment claires et précises pour être comprises de la même manière par les personnes subséquentes, 3) de valider le pré-test en s'assurant que le matériel utilisé fasse référence suffisamment aux unités d'analyse et que les catégories ne se chevauchent pas, et 4) de s'assurer que l'utilisation des règles de codification soit convergent dans la façon de classer, peu importe l'intervenant traité. Au cours du processus d'entrevue, les membres du noyau central du Poste de Pilotage ont eu à faire des revisions aux règles de codification parce qu'il est toujours nécessaire de la faire, modifiant ainsi le guide au fur et à mesure de l'avancement des travaux.

Selon le processus de Minayo (1996), nous avons vu que le processus de condensation et d'analyse se fait de façon simultanée, constituant la roue d'analyse. Dans les faits, la séquence des travaux de condensation et d'analyse prend la forme suivante:

Tableau 5
Séquence des travaux de condensation et d'analyse

Entrevue	Résumé	Codification	Règles	Validation
1	2	3	4	5
6	7	8	9	n

Entre chaque entrevue, les membres du noyau central du Poste de Pilotage ont respecté, de façon systématique, la séquence suivante. Des différentes activités de

collectes de données, qu'elles eussent été séquentielles ou intégrées, ont été développées selon ce gabarit.

Ce plan synthèse donne un avant-goût de la structure et de la base théorique motivant les travaux de recherche réalisés sur le terrain. Cette proposition a été reçue unanimement par les membres. Dans la section qui suit, nous élaborons chaque aspect de façon plus détaillée et contextualisée afin de répondre aux exigences de rigueur méthodologique de niveau doctoral qui sont déterminantes pour la crédibilité et l'acceptation de notre processus de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

CUEILLETTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de la condensation des données récoltées et des analyses effectuées. Dans une première étape, nous avons travaillé avec les acteurs du développement de la communauté de Novo Hamburgo et des entrepreneurs des différents milieux des affaires, et ce, jusqu'à saturation des données. Dans une deuxième étape, avec la commandite du Centro Universitário Feevale, nous avons effectué un groupe de travail (*Focus Group*) auprès de dix-neuf étudiants, tous inscrits à différents programmes et ayant un profil de carrière différent. Les invitations ont été lancées au grand public de l'université afin d'obtenir une clientèle à la fois intéressante et intéressée à participer. Dans une troisième étape, nous avons travaillé avec les concepteurs de programmes; ceux qui conçoivent et écrivent les plans de cours, soit ceux qui les enseignent et les vendent au «grand public». Enfin, nous avons travaillé avec les décideurs organisationnels du Centro Universitário Feevale afin de connaître leurs points de vue de la réalité et des conceptions futures sur la formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

Selon la méthode herméneutique-dialectique de Guba, Lincoln (1989), tel qu'adaptée par Minayo (1996), il est d'abord primordial de connaître le niveau des déterminations fondamentales qui s'établissent dans la phase de reconnaissance de la recherche. À ce niveau, l'auteur se rapporte aux contextes social, culturel, économique, et parfois à d'autres réalités qui correspondent à la réflexion de l'auteur sur la réalité entrepreneuriale, qui constituent la base de la réalité touchant les intervenants enquêtés.

Dans la première section, nous introduisons les résultats dans un effort de contextualisation, sachant que le lecteur est peu familier avec l'environnement dans lequel s'est réalisée la recherche. Nous élaborons en ce moment en trois étapes :

1. La conjoncture sociale concernant les entrepreneurs au Brésil;
2. La fusion des fondements touchant l'entrepreneurship et le développement local comme outil de développement; et
3. Le profil des acteurs du développement local de Novo Hamburgo.

Ces trois éléments ont toujours été présents dans nos études et lors des travaux d'enquête sur le terrain, tout particulièrement au moment du traitement des données, fournissant une connaissance approximative de la réalité du milieu.

1. IMAGE SOCIALE DE L'ENTREPRENEUR

L'image de l'entrepreneur brésilien n'est pas généralement perçue de façon positive par la société (Dolabela – UFMG, Fumsoft, 1996). De la perception du public en général, l'entrepreneur brésilien (*empresário* ou *empreendedor*) est plutôt celui qui devient riche grâce à la protection du gouvernement, qui exploite ses employés et qui utilise des moyens plus ou moins équitables pour s'enrichir. Ainsi le terme *empresário*, se référant à quelqu'un qui a une entreprise est substitué dans les cours par le terme *empreendedor* (*Ibid*).

Selon le Larousse (1957), dictionnaire français-portugais, le terme *empreendedor*, comme adjectif, veut dire entreprenant, d'où l'utilisation nominale du mot entrepreneur. La définition qui suit dans le dictionnaire, le mot *empresa* veut dire entreprise, d'où l'utilisation nominale de *empresário* pour définir le mot entrepreneur.

Le témoignage de Mlle Jacqueline (cahier noir, notes p. 65) sur sa perception de *ser empreendedor* le confirme. Elle considère que la perception sur l'entrepreneur prend deux dimensions socio-politiques:

No brasil, ser empreendedor tem dois enfoques politicos; um, se coloca num campo perverso, racional, individualista, ambicioso; outro, o que você me falou dele e vejo nos meus familiares é creativo, tem um lado amigo, familiar, profissional mas sempre muito simpatico [...] (Jacqueline, Ouro Preto, MG, Brasil, le 25 juillet 1999)²⁰.

La dimension perceptuelle de culture brésilienne semble converger plutôt sur les relations interpersonnelles et le statut social des acteurs de l'économie plutôt que sur leur formation académique et leur calibre entrepreneurial, tel qu'il se réalise en Amérique du Nord. Plus spécifiquement dans le sud du Brésil, la culture *Gaúcha*²¹ se différencie par son intérêt particulier dans le développement local et communautaire, ce qui le différencie à certains égards du citoyen du nord, du *Carioca*²² ou du *Paulista*²³ typique.

2. ENTREPRENEURSHIP ET *STAKEHOLDERS* DU DÉVELOPPEMENT LOCAL

En jumelant les efforts de compréhension de la réalité sociale brésilienne en matière de perception de l'entrepreneur à celle de la compréhension de la réalité brésilienne quant au développement local et, en se référant à la pensée de Prévost (1990), nous considérons que, dans le cas du territoire de Novo Hamburgo, le phénomène de développement local nécessite l'adoption d'une démarche entrepreneuriale de la part des *stakeholders* du développement local. Selon l'auteur, six aspects constituent autant de cibles potentielles et de leviers qu'une communauté peut activer pour accroître son patrimoine socio-économique et s'inscrire de façon durable sur une trajectoire de développement.

²⁰ Au Brésil, être entrepreneur prend deux significations politiques; l'une, se positionne dans une perspective perverse, rationnelle, individualiste, ambitieuse; l'autre, que vous venez de me mentionner et que je vois dans nos familles, celui qui est créatif, il a un côté amical, familial, professionnel et toujours sympathique [...] (traduction libre de Jacqueline, Ouro Preto, MG, Brasil, le 25 juillet 1999).

²¹ De la région du Rio grande do Sul.

²² De la région de Rio de Janeiro.

²³ De la région de São Paulo.

3. ÉCHANTILLONNAGE VARIÉ ET REPRÉSENTATIF D'UNE COMMUNAUTÉ

Le patrimoine de la communauté locale de Novo Hamburgo constitue le cadre de référence initial de l'échantillonnage que nous avons étudié. En se référant au modèle de Prévost (1990), les membres du Poste de Pilotage ont conjointement élaboré une liste élargie de *stakeholders* du développement local de la région de Novo Hamburgo. De cette liste, quarante intervenants ont répondu à l'appel. Ces *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo proviennent des différents secteurs d'activité cités précédemment. Ils agissent soit comme entrepreneurs, propriétaires dirigeants d'entreprise, travailleurs autonomes, fonctionnaires d'institution au service de la communauté, ou employés dans les milieux de la finance. Certains, plus âgés que d'autres, sont impliqués dans le développement de la communauté depuis plus de quarante ans. Ils ont vécu les hauts et les bas des tendances de l'économie de la région et l'évolution du *pattern* sociopolitique de la région. Ces *stakeholders* font partie intégrante du processus de développement local et entrepreneurial de la région de Novo Hamburgo. Ils constituent donc une source sûre d'informations dans le cadre de notre recherche. La répartition de ces quarante intervenants est étudiée en fonction de leurs différents champs d'intérêt et d'implication (Tableau 6). À la lecture des données confidentielles, nous avons fait une typographie de chaque intervenant en fonction des critères proposés par Prévost (*Ibid*).

Tableau 6
Milieux constituant les sources des *stakeholders*

LES <i>STAKEHOLDERS</i> DU DÉVELOPPEMENT LOCAL		
MILIEUX CONSTITUANT LES SOURCES DES <i>STAKEHOLDERS</i> DU PATRIMOINE DE LA COMMUNAUTÉ LOCALE DE NOVO HAMBURGO		
1	Éducation et société	8
2	Culture et société	22
3	Appareil productif	23
4	Appareil décisionnel	7
5	Population de Novo Hamburgo	40
6	Territoire de Novo Hamburgo	38
<i>STAKEHOLDERS</i> DANS LA COMMUNAUTÉ		13
ÉTUDIANTS – FOCUS GROUP		19
COORDONNATEURS DE PROGRAMME		4
DIRIGEANTS UNIVERSITAIRES		4
TOTAL		40

Le Poste de Pilotage s'est principalement préoccupé de respecter un profil représentatif de la communauté locale de Novo Hamburgo. Selon le modèle développé par Prévost (*Ibid*); l'échantillonnage provient 1) du territoire de Novo Hamburgo, 2) de la population de Novo Hamburgo, 3) de la société *hamburguese*, 4) d'une culture *hamburguense*, 5) de l'appareil productif de Novo Hamburgo, et 6) de l'appareil décisionnel de Novo Hamburgo. Nous estimons que l'identification des *stakeholders* du développement local comme échantillonnage doivent prendre leurs sources tel que le stipule le modèle de Prévost (*Ibid*). Par contre, en termes de milieux d'interventions, les *stakeholders* du développement local évoluent dans des contextes différents.

À la lecture de ces informations, le Poste de Pilotage a identifié les milieux constituant les sources des *stakeholders* du patrimoine de la communauté locale de

Novo Hamburgo (Tableau 6). Selon le Poste de Pilotage, les sources retenues pour justifier notre échantillonnage sont 1) l'éducation et société, où l'intervenant développe une sensibilité par rapport à l'éducation, 2) la culture et société, où l'intervenant développe une sensibilité par rapport à la culture locale, 3) l'appareil productif tel que le stipule Prévost (*Ibid*) en tant que levier économique de développement local, 4) l'appareil décisionnel tel que le propose Prévost (*Ibid*) en tant que levier politique de développement local, 5) la population et 6) le territoire, comme entité de référence géographique et sociale de l'échantillonnage (Figure 1).

Dans une autre perspective, et selon les travaux de Bherer et DesAulniers (1998), le Poste de Pilotage reconnaît l'évidence de cinq champs de socialisation qui répondent aux besoins de développement de la société *hamburguense*. Le pôle économique, qui constitue la base des entreprises en général; le pôle éducationnel, d'où peut surgir des entrepreneurs de haut niveau; le pôle technologique, privilégiant la production de contenus technologiques innovateurs; le pôle culturel, référant aux actions artistiques, musicales et de création et; le pôle social, faisant référence à la valorisation des personnes en milieu des affaires. Par ce référentiel, la représentativité de l'échantillonnage est sans contredit démontrée. Les intervenants sont de la région de Novo Hamburgo et répondent à ces cadres théoriques utilisés par leurs actions et leurs champs d'interventions. De plus, le croisement de quatre sources d'échantillons et les observations apportées sur les descriptions des intervenants augmentent la qualité des données obtenues en termes de validité des sources.

Au croisement des concepts mis de l'avant par les travaux de Prévost (1990) et Bherer et DesAulniers (*Ibid*), nous sommes en mesure de garantir la validité de l'échantillonnage, dans la mesure où il répond aux exigences prescrites par les membres du Poste de Pilotage.

4. ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT DE NOVO HAMBURGO

Dans cette section, nous présentons un résumé des données recueillies lors des entrevues. La technique de Guba *et al.* (1989), adaptée par Minayo (1996) a permis d'en arriver à une saturation des données après treize (13) premiers cas d'acteurs du développement local. L'exercice a duré plus de quatre semaines, soit entre le 16 mai et le 12 juin 2001. Lorsque nous référons à la saturation des données, nous faisons référence au consensus unanime des membres du noyau central du Poste de Pilotage sur l'absence de nouvelles structures relevantes depuis les deux derniers acteurs interviewés, ce qui est un signe de saturation des données. Certains vont croire que cet échantillon initial est plutôt maigre. En effet, dans un contexte de recherche qualitative, les chercheurs ont la préoccupation d'atteindre une masse critique de données importantes afin de garantir la validité de son échantillonnage. La stratégie de croisement des sources de données que le Poste de Pilotage a établi offre cette masse critique espérée parce que, par l'approche herméneutique-dialectique, elle est compilée jusqu'à épuisement de l'apparition de structures relevantes. De plus, la méthode d'investigation et le système mis en place, soit le guide de codification et le travail conjoint des membres du noyau du Poste de Pilotage, sont garants de la qualité du travail de collecte.

Le résumé correspond, d'une part, au profil des *stakeholders* du développement local de Novo Hamburgo interviewés et, d'autre part, à leurs points de vue sur la réalité universitaire et par rapport à leurs rêves quant à une approche pédagogique plus entrepreneuriale et enfin, à leurs opinions, en quelques mots, sur l'université entrepreneuriale idéale. Déjà que le lecteur est sensibilisé à l'image de l'entrepreneur brésilien, le but de ce premier volet est d'immerger le lecteur dans le milieu et de connaître la position des acteurs impliqués tout en respectant la confidentialité des acteurs. L'identification personnelle de chaque intervenant n'est pas divulguée pour des raisons d'éthique professionnelle. Le gabarit de présentation est basé sur les différentes vues de l'entrepreneur (Figure 2) et réfère à :

1. la culture ou l'origine;
2. au système d'activités professionnelles;
3. aux implications socio-professionnelles;
4. à la situation familiale directe;
5. aux habiletés de communication lors de l'entrevue.

Nous présentons certains textes afin de permettre au lecteur de goûter à l'implication de chacun dans la réalité entrepreneuriale de Novo Hamburgo. Le lecteur peut, au besoin de connaître les résultats de façon plus détaillée, les consulter en Annexe 10.

Le premier intervenant est de culture italienne et origine d'une petite municipalité du centre de l'État du Rio Grande do Sul. Nous l'avons baptisé Aldo. Impliqué dans le milieu éducationnel depuis plus de 7 ans, il agit à la fois comme professeur, éducateur, gestionnaire et entrepreneur. Il est impliqué bénévolement dans des organisations de financement communautaire de la région et participe à plusieurs activités à caractère socio-économique de Novo Hamburgo tel que la Chambre de commerce locale. Il vit dans la région de Novo Hamburgo depuis plus de 15 ans. Âgé dans la trentaine, il a travaillé dans le milieu de l'industrie automobile comme responsable de la production avant de s'intéresser au milieu académique. Il vit avec la même conjointe depuis plus de 10 ans et le couple travaille de façon acharnée à la réalisation de leurs études et à la capitalisation de leurs divers acquis. Aldo termine actuellement son mémoire de Maîtrise et envisage poursuivre des études doctorales. Sa compagne, entrepreneure dans l'âme, possède et gère une pharmacie de la banlieue de Novo Hamburgo. L'approche de Aldo est plutôt franche. Ses commentaires sont directs et toujours argumentés.

Le deuxième intervenant est d'origine allemande. Nous l'avons baptisé Bernard. Impliqué dans le milieu des affaires depuis plus de 10 ans, il agit principalement comme entrepreneur et est impliqué dans le développement communautaire de la région de Novo Hamburgo. Résident de Novo Hamburgo,

Bernard est propriétaire d'une entreprise de traitement du cuir dans une ville voisine, la municipalité de Portão. Son entreprise emploie plus de 10 employés et produit principalement des peaux destinées à la production de chaussures. Sachant que la région de Novo Hamburgo est considérée comme la capitale sud-américaine de la chaussure, son marché couvre à la fois la région, la Vale do Sinos, et l'échelle internationale. Sa connaissance de l'anglais et son expérience de travail aux Etats-Unis l'ont mené à développer des relations d'affaires avec des acheteurs du Texas. Âgé dans la trentaine, Bernard est un ancien étudiant en administration du Centro Universitário Feevale. Il est impliqué bénévolement dans des organisations de financement communautaire de la région et participe à plusieurs activités à caractère socio-économique de Novo Hamburgo tel que la Chambre de Commerce, le programme Ação 21 de développement communautaire. Originaire de Novo Hamburgo, il vit dans la région de Novo Hamburgo depuis sa naissance. Bernard suit toujours des cours d'anglais afin de faciliter les relations d'affaires avec les Américains. Il considère que la formation qu'il a reçue au Centro Universitário Feevale ne lui a pas été très utile professionnellement, travaillant de jour à son entreprise et suivant une formation de soir, et que le noyau de connaissance acquis, provient de l'apprentissage en milieu de travail. Il estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins d'entreprendre pour créer son entreprise. Dans sa perspective, l'entreprise et sa production sont plus importantes que toute autre activité. Elles ne doivent jamais être pénalisées aux dépens des autres activités. L'approche de Bernard est plutôt franche et directe.

Le troisième intervenant est d'origine italienne. Impliqué dans le milieu des affaires depuis plus de 30 ans, il agit comme entrepreneur et est impliqué dans le développement communautaire de la région de Novo Hamburgo. Résident de cette municipalité, Claude est propriétaire d'une entreprise de courtage en location d'immeubles, d'habitations et de commerce de Novo Hamburgo. Son entreprise emploie plus de 10 employés. Son marché est à la fois de Novo Hamburgo et de la Vale do Sinos. Son expérience de travail l'a mené à développer des compétences en

construction mais sa passion pour les relations interpersonnelles l'a encouragé à travailler dans le domaine du courtage. Âgé dans la quarantaine, Claude est un ancien ingénieur en construction de bâtiment qui s'est réformé dans le courtage à la mi-carrière. Il est impliqué bénévolement dans des organisations de développement communautaire de la région et participe à plusieurs activités à caractère socio-économique de Novo Hamburgo tel que la Chambre de commerce (ACINH). Originaire de l'État de Paraná, entre Sao Paulo et Porto Alegre, il a emménagé voilà déjà plus de vingt-cinq ans à Novo Hamburgo.

L'approche de Claude est douce, posée et intéressée. Selon Claude, les passions de l'entrepreneur constituent le moteur des efforts et des énergies qui sont mises à contribution au travail. Claude estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins de gestion de son entreprise. Le bâtiment dans lequel est située l'entreprise est une ancienne maison des années 1930, qu'il a rénovée. Selon lui, le patrimoine architectural de Novo Hamburgo doit être protégé. Il considère que tout individu doit faire un équilibre entre ses activités personnelles et ses activités professionnelles. Claude est un adepte de plein air.

Ce quatrième intervenant est Belge d'origine. Nous l'avons nommé Damien. Brésilien dans l'âme, Damien est un enfant de la deuxième guerre mondiale. Né en 1941, ses parents ont fui la Belgique pour se réfugier au Brésil. Impliqué dans le milieu éducationnel de Novo Hamburgo depuis plusieurs années. Il a agi à la fois comme professeur, éducateur et gestionnaire municipal. Il est aussi impliqué comme consultant dans le développement organisationnel de la plus importante entreprise de chaussures de la région. De plus, il est impliqué bénévolement dans des organisations communautaires et institutionnelles de la région, participe et appuie plusieurs activités à caractère socio-culturel de Novo Hamburgo. Il a travaillé dans le milieu de l'éducation et longtemps comme responsable du développement et de l'orientation de l'éducation primaire et secondaire. Il travaille sur différents écrits et publications journalistiques. Sa passion est sans aucun doute la lecture, le nombre de livres, de

bouquins et de documents de toutes sortes qui tapissent les murs et jonchent le sol de son bureau le confirme. Le personnage est impressionnant, laissant une distance entre nous. Il s'exprime de façon explicite et articulée. Son timbre de voix est creux et il parle lentement. Chaque mot de son discours est réfléchi, mastiqué et pensé, la portée de ses mots est forte et directe. À prime abord, sa pensée est philosophique, générale et complexe mais elle ne laisse aucune ambiguïté. Être dans son bureau est comme vivre dans une autre époque. Pas d'ordinateur, pas de téléphone, pas d'outil de gestion quelconque; des piles de papiers, de livres. Un capharnaüm riche en informations et en pensées de partout dans le monde. Le bureau de l'interlocuteur me fait penser à celui de mon grand-père, Me Noël Dorion. D'ailleurs, le personnage me rappelle mon grand-père. Cet intellectuel distant qui puise ses énergies dans la lecture et la réflexion. Ses commentaires sont directs et toujours argumentés; il n'en dit jamais plus que nécessaire pour expliquer un contexte, une pensée, un argument.

Le cinquième intervenant est Brésilien dans tous les sens du mot. Nous l'avons nommé Eloi. Nous le qualifions d'homme d'une gentillesse et d'une amabilité prenante. Malgré son rôle entrepreneurial et sa prestance sociale, Éloi dégage une simplicité et une certaine modestie qui est hors de l'ordinaire pour un homme de son origine et de son rôle social. Toujours le sourire aux lèvres, il s'est offert, sans discuter, de participer à cette recherche. Dirigeant d'une chaîne de journaux dans la Vale do Sinos, Éloi constitue un acteur majeur dans le développement de la collectivité et le développement local. Père de famille et très présent auprès de ses enfants (pour avoir été invité chez lui un samedi après-midi), Éloi partage l'occupation de son temps entre sa jeune famille, son travail au NH Jornal, l'entreprise familiale depuis plus de 50 ans, la Chambre de commerce de Novo Hamburgo, les différents comités communautaires auxquels il s'implique sans relâche tel que Ação 21 et ses loisirs personnels. Résident de Novo Hamburgo depuis toujours, sa famille est reconnue comme une des familles les plus anciennes et les plus importantes de Novo Hamburgo.

Impliqué dans le milieu des affaires depuis son jeune âge, Éloi a développé des compétences entrepreneuriales en compagnie de son père, dès son jeune âge. Il a su effectuer tous les petits travaux au journal comme apprenti pour ensuite prendre à la fois de l'expérience et des responsabilités dans l'entreprise familiale. À un certain moment, il a suivi un cours de formation en communication et média à UNISINOS (Université de São Leopoldo reconnue dans la région) avant de prendre les rennes de l'entreprise avec son frère. L'entreprise emploie plus de 150 employés et produit huit journaux et revues. Son marché à la fois celui de Novo Hamburgo et de la Vale do Sinos. L'approche d'Éloi est plutôt douce mais directe. Il considère que la formation qu'il a reçue à UNISINOS ne lui a pas été très utile à l'intégration de son travail. Travaillant de jour à l'entreprise et suivant une formation de soir, Éloi croit que le principal du noyau de connaissance acquis provient de l'apprentissage en milieu de travail. Il estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins de gestion émanant de l'entreprise.

Ce sixième intervenant est d'origine allemande. Nous l'avons nommé Frédéric. Brésilien dans l'âme, il est impliqué dans le développement communautaire de Novo Hamburgo depuis une vingtaine d'années. Commerçant de Novo Hamburgo, Frédéric opère et gère un commerce au détail du centre de Novo Hamburgo. Frédéric a développé le projet Ação 21 qui a pour but de redonner une vitalisation de l'économie locale de Novo Hamburgo. Âgé dans la quarantaine, il termine sa formation juridique afin de pouvoir améliorer sa situation économique. Frédéric considère que, pour bien vivre au Brésil, il faut d'abord travailler durement et être bien formé. Selon lui, un professionnel du droit qui a un commerce doit bien vivre. Sa passion est sans aucun doute le développement documentaire. À la fin de l'entrevue, Frédéric a passé une bonne heure à nous présenter le projet Ação 21. Ce projet a pour but de revitaliser l'économie par l'éducation de la population sur les mythes, les coutumes et les freins qu'ils peuvent constituer. Le personnage est discret, intéressant et très doux dans son approche avec les gens. La portée de ses mots est convaincante. À prime abord, sa pensée est rationnelle, mais plus le discours avance, plus le personnage s'enflamme

dans ses idées. Il est passionné et convaincu de sa perception de la réalité. Sa position communautaire par rapport au développement est forte et impressionnante.

Le septième intervenant est un homme d'une stature impressionnante, toujours le sourire aux lèvres, et d'origine italienne. Gustave est impliqué dans le milieu bancaire depuis plus de vingt ans. Nous le percevons comme un homme d'une amabilité et d'une générosité évidente. Malgré son rôle économique et sa prestance sociale, Gustave dégage une simplicité et un charisme qui vous laisse coi. C'est avec entrain qu'il s'est offert de participer à cette recherche. Il nous a proposé un *Churrasco*²⁴ à sa résidence, question de faire connaissance avec les coutumes locales. Directeur de comptes commerciaux dans une grande banque brésilienne, Gustave est sans aucun doute un acteur important du développement de la région de Novo Hamburgo. Père de famille et très présent auprès de ses enfants (pour avoir été invité chez lui un vendredi soir), Gustave partage l'occupation de son temps entre sa jeune famille, son travail à la banque et le Centro Universitário Feevale, où il enseigne depuis plusieurs années. Il réside dans un quartier cossu de Novo Hamburgo avec une vue prenante de la ville.

Impliqué dans le milieu des affaires depuis son jeune âge, Gustave travaille avec des entrepreneurs depuis sa sortie de l'université. Engagé dans la plus importante banque du Brésil, Gustave a su monter les échelons pour devenir directeur de comptes commerciaux dans une succursale commerciale de Porto Alegre. Gustave est formé en administration des affaires. L'approche de Gustave est plutôt directe. Il considère que la formation qu'il a reçue à UNISINOS ne lui a pas été très utile à l'intégration de son travail. Travaillant de jour à la banque et suivant une formation de soir, Gustave croit que le principal du noyau de connaissance acquis provient de l'apprentissage en milieu de travail. Il estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins de gestion émanant de l'entreprise mais qu'elle est essentielle

²⁴ Rotisserie ou B.B.Q.

dans le cas d'études supérieures de deuxième ou troisième cycle. Il a fait sa Maîtrise en administration des affaires. Gustave adore enseigner, il considère que cela constitue un équilibre avec son travail. Époux d'une professeure de UNISINOS, le milieu familial est très dynamique en termes d'activités spécifiques telles que les lectures et les discussions de toutes sortes stimulant les enfants. L'entrevue s'est déroulée dans la salle à manger de la résidence. Les enfants ont participé au dîner et l'entrevue a pris la forme d'une discussion familiale.

Le huitième intervenant (Hugo) est d'origine allemande. Impliqué dans le milieu éducationnel depuis plus de 15 ans, il agit à la fois comme professeur, éducateur, chercheur et gestionnaire dans un collège technique de la région de Novo Hamburgo, La Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Ce collège offre :

1. De l'enseignement de niveau Medio (collégial) et professionnel;
2. Des cours techniques en chimie, mécanique, électromécanique et électronique;
3. Des cours d'extension en mécanique automobile, en collaboration, avec General Motors do Brasil et le réseau de concessionnaires Chevrolet/RS;
4. Des services de consultation et produit de la recherche dans ces différents domaines dont l'entrepreneurship.

Le collège a un effectif :

1. De 155 professeurs, de niveau supérieur, dont certains docteurs, maîtres et spécialistes;
2. De 21 chargés de cours, avec un 2^o niveau technique;
3. De 61 employés, avec des niveaux de scolarité variant du premier niveau technique à des niveaux supérieurs;
4. De 41 stagiaires.

La Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha a été créée en mars 1967 par la ville de Novo Hamburgo, le syndicat, et le Ministère de l'Éducation et de la Culture du RS, qui a fourni les équipements didactiques, et le Gouvernement central, qui maintient le budget d'opération de l'École.

Son implication dans différentes activités du Collège, de la municipalité de Novo Hamburgo fait de lui un acteur social reconnu dans la région. Âgé dans la trentaine, il a travaillé dans le milieu de l'industrie électrique et mécanique avant de s'intéresser au milieu académique. Sa passion est certes le développement du milieu scolaire par l'ouverture sur le milieu social. L'approche d'Hugo est plutôt conviviale. Ses commentaires sont directs et toujours argumentés. Hugo nous a reçu dans ses bureaux de l'école et nous avons débordé de l'entrevue en discutant de projets futurs en entrepreneurship. Entre autres, l'utilisation de documents textuels et de questions n'a pas paru efficace dans le cadre de cette entrevue-test.

Il connaît bien le CUF. Impliqué dans ASPEUR et jadis Président, le neuvième intervenant baptisé Icare, dirige une chaîne de pharmacies dans la région de Novo Hamburgo. Sa famille est d'origine polonaise et déjà plusieurs générations avant lui ont grandi dans la région. Formé en administration, et que dans la vingtaine, il se joint à la famille qui dirige la chaîne de pharmacies. Il prend les rennes de la direction et propulse l'entreprise vers une croissance soutenue. Aujourd'hui, 12 établissements sont au service de la communauté *hamburguense*.

Un homme à la fois communautaire et social; cet entrepreneur dans la fin de la cinquantaine est au sommet de sa carrière. Ce neuvième intervenant est brésilien dans tous les sens du mot. Nous le qualifions d'homme d'une gentillesse mais d'une fermeté dans son discours. Malgré son rôle entrepreneurial et sa prestance sociale, Icare dégage une simplicité et une certaine jovialité qui est particulière pour un homme de son origine et de son rôle social., Icare constitue un pilier du développement local de Novo Hamburgo. Il partage l'occupation de son temps entre son entreprise pharmaceutique, la Chambre de commerce de Novo Hamburgo, les différents comités communautaires auxquels il s'implique sans relâche tel que ASPEUR et ses loisirs personnels. L'approche d'Icare est plutôt douce mais directe.

Le dixième intervenant est d'origine allemande. Il est un fondateur, un développeur, un homme accessible, un homme d'affaires rigoureux et visionnaire, un homme à la fois communautaire et social; voilà comment nous percevons cet entrepreneur dans la fin de la cinquantaine qui est au sommet de sa carrière. Jean a pris les rennes de l'entreprises familiales il y a un certain temps. Il dirige maintenant une des principales entreprises productrices d'adhésif industriel et de composantes pour la production de souliers en Amérique latine. Fondée en 1948, l'entreprise a construit des usines au Rio Grande do Sul, à São Paulo et dans le Paraíba. Il connaît bien le CUF. Impliqué dans ASPEUR et jadis président, Jean est Brésilien dans tous les sens du mot. Sa famille est une des plus anciennes familles de Novo Hamburgo. La famille est installée à Novo Hamburgo depuis plusieurs décennies et aujourd'hui, une des rues porte leur nom. Nous le qualifions d'homme d'une gentillesse mais d'une fermeté dans son discours. Malgré son rôle entrepreneurial et sa prestance sociale, Jean dégage une simplicité et tant de prestance; ce qui est particulier pour un homme de son origine et de son rôle social. Jean constitue un pilier du développement local de Novo Hamburgo. Jean partage son temps entre la famille, l'entreprise familiale depuis plus de 40 ans, la Chambre de commerce de Novo Hamburgo, les différents comités communautaires dans lesquels il s'implique sans relâche tel que ASPEUR et ses loisirs personnels. L'approche de Jean est formelle et cartésienne.

Un développeur, un homme accessible, un homme de terrain à la fois dédié à son travail et visionnaire, un homme principalement communautaire et social; voilà comment nous percevons cet entrepreneur dans la fin de la cinquantaine qui est au service de la communauté de Novo Hamburgo. Impliqué dans la communauté rurale de Novo Hamburgo, Kevin agit comme vétérinaire, travailleur social et professeur dans le domaine.

Ce onzième intervenant est d'origine allemande, mais *gaúcho* dans tous les sens du mot. Nous le qualifions d'homme d'une gentillesse mais d'une fermeté dans son

discours. Malgré son rôle entrepreneurial et ses implications sociales, Kevin dégage une simplicité et tant de véracité; ce qui est logique dans le contexte socio-économique dans lequel il évolue. Kevin constitue un pilier du développement local de Novo Hamburgo. Il partage son temps, entre sa nouvelle famille, son métier de vétérinaire, aux quatre coins de la région, les différents comités communautaires auxquels il s'implique et ses loisirs personnels.

Kevin semble tirer ses motivations de son travail par son côté altruiste. Son côté passionnel qui le motive et lui donne tant d'énergie pour réaliser tous ses projets professionnels et personnels. Kevin est un «Normand Béthune» *gaúcho*. Non seulement l'apparence physique est frappante avec l'éminent médecin mais lorsqu'il entame un projet, il ne s'arrête pas tant que le projet n'est pas complété. Sa sensibilité touche et explique aussi l'orientation et les choix sociaux qu'il a pris. Il s'est donné l'objectif d'améliorer les conditions de vie des jeunes enfants pauvres de Novo Hamburgo. L'approche de Kevin est informelle et décontractée. La conversation a débordé l'entrevue pour discuter des réalités des régions du RS. Il nous a même invité à passer une journée avec lui afin de bien connaître la réalité rurale de la région de Novo Hamburgo.

Le douzième intervenant est d'origine allemande. Impliqué dans le milieu des affaires depuis plus de 10 ans, il agit principalement comme entrepreneur mais est impliqué dans le développement communautaire et économique de la région de Novo Hamburgo. Résident de Novo Hamburgo, Louis est propriétaire d'une entreprise informatique prospère. L'entreprise collabore avec plus de 200 employés et produit principalement des logiciels de gestion d'affaires. En pleine expansion, l'entreprise vit une croissance de plus de 900 % en dix ans. La certification ISO 9001 constitue une preuve de leur préoccupation en termes de qualité des produits et des services offerts.

Son marché à la fois de Novo Hamburgo, de la Vale do Sinos, l'État du RS, le Brésil et l'international. Son expérience de travail l'a mené à développer des relations d'affaires avec différents partenaires. L'entrepreneur *Hamburguense* a développé des ententes avec plusieurs universités, instituts et entreprises de recherche appliquée et technologique. Le but de ces efforts est de permettre un développement et une meilleure compréhension des nouveaux outils de travail qui apparaissent sur le marché. Une de ces ententes est avec la Fundação Universidade – Empresa de Tecnologia e Ciências (FUNDATEC) qui constitue un support institutionnel majeur. La FUNDATEC est un réseau de plus de 200 consultants qui sert plus de 5000 exécutifs annuellement.

Âgé dans la quarantaine, Louis est un ancien étudiant universitaire de la région do Vale do Sinos. Il considère que les cours fournis par le milieu universitaire ne répondent pas aux besoins des entreprises. Louis considère que le principal du noyau de connaissance acquis provient de l'apprentissage en milieu de travail. Il estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins de gestion de son entreprise. Pour lui, un diplômé sortant de l'université doit être entraîné pendant deux ans. Un diplômé sortant du Collège ne prend que six mois parce qu'il n'a pas développé de biais majeurs. Louis est impliqué bénévolement dans des organisations de financement de la région et participe à plusieurs activités à caractère socio-économique de Novo Hamburgo tel que la Chambre de commerce (ACINH – Comité informatique et technologies de l'information) et le programme Ação 21 de développement communautaire. L'approche de Louis est plutôt élaborée et soutenue. Ses commentaires sont directs et toujours argumentés.

Le treizième et dernier intervenant est Brésilien dans tous les sens du mot. D'origine portugaise depuis maintes générations, nous le qualifions d'homme d'une gentillesse et d'une amabilité prenante. Malgré son rôle économique et sa prestance sociale, Martin dégage une simplicité et une certaine jovialité qui est hors de l'ordinaire pour un homme de son charisme et de son rôle social. Toujours le sourire

aux lèvres, il s'est offert sans discuter de participer à cette recherche. Dirigeant d'une chaîne de télévision dans la Vale do Sinos, Martin constitue un acteur majeur dans le développement de la collectivité et le développement local. Formé en communications de la UNISINOS, il a toujours travaillé dans le domaine des communications depuis sa sortie de l'université. Il a participé au développement de l'entreprise, travaillant plusieurs années dans les studios de Porto Alegre, pour après se voir confié la responsabilité de créer le bureau de Novo Hamburgo. L'approche de Martin est plutôt soutenue mais douce. Il considère que la formation qu'il a reçue à l'université ne lui a pas été très utile à l'intégration de son travail. Travaillant de jour à l'entreprise et suivant une formation de soir, Martin croit que le principal du noyau de connaissance acquis provient de l'apprentissage en milieu de travail. Il estime que sa formation universitaire n'a pas répondu aux besoins de gestion émanant de l'entreprise.

Ensuite, il est essentiel de connaître le niveau de rencontre avec les faits empiriques. Cette autre dimension du processus d'analyse permet la rencontre avec les faits apparus, qui s'établissent dans la phase de reconnaissance de la recherche. À ce niveau, l'auteur se rapporte aux contextes sociaux, culturels, économiques, et parfois à d'autres paradigmes qui correspondent à la réflexion de l'auteur sur la réalité entrepreneuriale et qui constituent la base de la réalité touchant les intervenants enquêtés.

Dans cette deuxième section, nous introduisons les résultats des points de vue des acteurs du développement local sur la réalité universitaire, et ce, selon le cadre conceptuel introduit. L'interrogation a touché à deux volets :

1. Opinions sur la réalités;
2. Rêves et images futures sur le milieu universitaire incubateur de l'entrepreneurship.

En résumé, les étapes nécessaires à l'opération de l'analyse des données selon la méthode herméneutique-dialectique sont les suivantes :

1. L'aménagement des données, comprenant l'organisation de toutes les données récoltées, incluant les transcriptions, les traductions et les résumés d'entrevue et les annotations personnelles; et
2. La classification des données, issue de notre réflexion et de notre remise en question sur les réalités récoltées.

En se fondant sur la théorie, la lecture exhaustive des documents et des résumés permet de relever les *verbatim* selon les intervenants et leur réalité propre. Ces structures de mots sont classées par catégories et constituent les unités d'analyse.

À la genèse de nos travaux de recherche, nous avons établi trois catégories générales de recherche, à savoir le développement local, l'entrepreneursip et l'Éducation. Ces catégories constituent la base initiale en termes de concepts, et en fonction des théories sous-jacentes au cadre conceptuel, permettent de réaliser l'analyse de la réalité de la formation en entrepreneursip en milieu universitaire. Ces catégories constituent le fil conducteur de ce document et représentent la base référentielle théorique.

5. POSITIONNEMENT DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT LOCAL

Utilisant la méthode de Minayo (1996) pour arriver à l'analyse de données, notre approche a respecté les étapes suivantes:

1. Condensation des données provenant des données primaire et secondaires;
2. Relecture de toutes les informations;
3. Organisation des données en «petits tas» d'informations convergentes;
4. Condensation des données en accord avec les thématiques émergentes (*Ibid*; p. 234-236).

C'est à ce moment que la réalité dialectique, par la constante ambivalence entre l'empirique et le théorique, qui valse entre le concret et l'abstrait, recherche le concret

réfléchi (*Ibid*; p. 230-238). Des treize résumés d'entrevues condensés, deux-cent-quatre-vingt-sept (287) *verbatim* ont été isolés du processus de condensation des données et d'analyse (Annexe 11), générant soixante-treize (73) structures relevantes, selon les catégories d'analyse émergentes. Chacun des cas a ensuite été traité de façon comparative, à partir des concepts contenus et a ensuite été résumé, le tout, en fonction du processus d'analyse à deux niveaux tel que présenté précédemment (Tableau 4).

Ce travail est le résultat d'une consultation entre les membres du noyau central du Poste de Pilotage. Ensuite, a été réalisé un croisement entre les concepts mis en valeur dans le cadre conceptuel et les regroupements de structures relevantes pour constituer les unités d'analyse. Se référant à la théorie, la stratégie utilisée consiste en un répertoire de catégories empiriques créé par méthode de différenciation et de condensation. La méthode de condensation utilisée est une classification des données par unités d'analyse. Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentage du nombre de répondants. Les groupes thématiques identifiés constituent le regroupement des catégories empiriques sujettes à l'analyse, les unités d'analyse.

Nous avons identifié, d'une part, les points de vue qu'ont les *stakeholders* du développement local face à la réalité pédagogique en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire et, d'autre part, les rêves que ces derniers ont à propos de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire et leur opinions à propos de l'université idéale. Le processus dialectique de condensation des données amène à l'identification de vingt-et-un thèmes spécifiques (Annexe 12). En premier lieu, nous faisons état de l'émergence des structures relevantes tirés des *verbatim*. Ils sont distribués par thèmes afin de permettre ce processus dialectique avec les données théoriques du cadre conceptuel utilisé.

Le premier thème relevé traite du milieu de formation. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte sept structures relevantes, distribuées en

trois unités d'analyse. Dans une perspective réelle, le milieu universitaire est d'abord et avant tout un centre de production et de transmission des savoirs (77 %). Le milieu universitaire est un centre de transfert des connaissances (69 %) et subit un déphasage important face aux réalités du monde des affaires (85 %). Selon la majorité des acteurs, le milieu universitaire est strictement éducatif et son rôle, en termes de développement local, y est exclusivement limité au transfert des connaissances. Le milieu universitaire n'entretient pas de relation avec d'autres acteurs du développement local, provoquant un clivage entre le milieu universitaire et le milieu des entreprises.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte dix-huit structures relevantes, distribuées en quatre unités d'analyse. Les rêves qu'ont les intervenants consultés (100 %) sur la formation en entrepreneurship résident d'abord en la redéfinition des orientations, de la mission, des objectifs de l'institution universitaire; soit comme acteur du développement communautaire (69 %), soit comme levier du développement local (54 %) ou soit comme milieu incubateur de l'entrepreneurship (93 %). Le milieu universitaire doit se doter d'une position novatrice dans la fusion des milieux d'apprentissage (85 %); qu'ils soient traditionnels (Barbier, 1996), expérientiels (L'Heureux, 1999) ou technologiques (Cartier, 1999). L'université doit se positionner au-devant des entreprises (77 %) devenir un partenaire des entreprises au niveau de la recherche, de la formation et du développement de la communauté afin de pouvoir soutenir le développement économique et social de la communauté.

Le deuxième thème élaboré concerne le formateur, le professeur ou l'agent, tel que défini par Legendre (1988). Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte deux structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. La position des acteurs du développement local est (77 %) que ces derniers possèdent une compétence professionnelle de l'enseignement. Une catégorie empirique soutient cette opinion, l'obtention d'une référence académique, le diplôme. Malheureusement,

les commentaires ne sont pas plus explicites quant à la définition du concept de compétence. Il réfèrent à la nécessité, pour le professeur, d'obtenir le diplôme académique nécessaire à la pratique de l'activité d'enseignement.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte vingt-deux structures relevantes, distribuées en huit unités d'analyse. Les rêves exprimés par 85 % des participants réfèrent d'abord à l'importance pour le formateur d'être un modèle entrepreneurial pour les étudiants de la classe, d'être un chercheur au-devant des entreprises (77 %) et qui sait intégrer les compétences académiques, didactiques et les expérientielles (85 %). Un acteur qui développe des compétences pratiques et de vie dans des réalités touchant les milieux technologiques, culturelles et sociales. En plus d'être innovateur (69 %), le formateur en entrepreneurship doit savoir reconnaître sa clientèle étudiante (62 %).

Le troisième thème relevé concerne l'objet, tel que le définit Legendre (*Ibid*), ou en d'autres termes les contenus de formation, les programmes, les cours, etc. Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte quinze structures relevantes, distribuées en quatre unités d'analyse. Les points de vue des acteurs du développement local (77 %) sont à l'effet que les contenus de formation sont structurés de façon traditionnelle. Selon certains répondants, les étudiants qui participent à la formation universitaire deviendront des professionnels qui auront comme premier désir d'être employé dans une entreprise quelconque (31 %). Les quelques cours existants en entrepreneurship sont principalement axés sur des contenus de formation développés des sciences de l'administration (31 %) et pourtant, la réalité entrepreneuriale est d'abord et avant tout une réalité culturelle (31 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte cinquante-quatre structures relevantes, distribuées en treize unités d'analyse. Les répondants souhaitent (85 %) l'apparition d'une plateforme de

formation en entrepreneurship au Centro Universitário Feevale; afin que cette discipline permette un développement plus pratique de l'étudiant (77 %). Un tel programme devrait inclure un transfert de connaissances principalement adapté aux réalités du marché d'aujourd'hui (77 %) en déterminant un profil de formation adéquat (77 %), c'est-à-dire pour une clientèle ayant un potentiel entrepreneurial spécifique (62 %), que ce soit plus des intérêts d'ordre technologique, économique, social ou culturel, évoluant dans des conditions similaires au milieu des entreprises (54 %). Cette discipline pourrait prendre différentes formes. La création de programmes transversaux (77 %) qui s'intègrent dans des programmes déjà existants, l'intégration de stage en milieu des affaires (85 %), répondant aux aspirations et aux passions de l'étudiant, afin de faciliter l'intégration des milieux d'apprentissage. Un tel rapprochement permettrait de répondre plus efficacement aux besoins des entreprises (62 %). La formation en entrepreneurship doit, avoir un caractère holistique (92 %) permettant ainsi une fusion des milieux d'apprentissage, une transformation des méthodes et des techniques d'enseignement, une réorientation des contenus d'apprentissage privilégiant non seulement les savoir-faire de l'entrepreneur mais aussi les savoir-être et les savoir-vivre (39 %). Afin de développer des programmes haut de gamme, les intervenants recommandent de créer un noyau d'études en entrepreneurship (46 %), incluant un groupe de recherche sectoriel de l'industrie (92 %) et d'études de cas (46 %).

Le quatrième thème relevé concerne le sujet, tel que le définit Legendre (*Ibid*), ou en d'autres termes l'étudiant, l'apprenant, etc. Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte seize structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Le point de vue des acteurs du développement local (85 %) stipule que l'étudiant universitaire typique de Novo Hamburgo vit selon deux systèmes d'activités différents. D'abord, celui qui travaille le jour pour étudier le soir et qui prend son expérience à l'extérieur du milieu universitaire (92 %), tout comme l'entrepreneur d'ailleurs (46 %). Celui qui étudie le jour mais n'ayant pas

d'expérience de travail et qui vit généralement des problèmes majeurs d'adaptation à la sortie de l'université (77 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte cinq structures relevantes, distribuées en deux unités d'analyse. Dans une perspective entrepreneuriale, les *stakeholders* du développement local croient à la nécessité d'identifier les étudiants qui ont un potentiel entrepreneurial (69 %) et de mettre en priorité le développement systémique adapté à l'étudiant (54 %).

Le cinquième thème remarqué par les *stakeholders* du développement local concerne la relation d'enseignement. Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte cinq structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Le point de vue des acteurs du développement local (62 %) est que l'enseignement divulgué est traditionnel.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte quarante-sept structures relevantes, distribuées en cinq unités d'analyse. Ils croient à l'importance d'intégrer les connaissances pratiques à l'enseignement à la relation d'aide fournie par le formateur (92 %), et ce, afin de créer une formation à profil plus entrepreneurial (62 %). La relation d'enseignement doit être dorénavant transformée par une vision différente (39 %), un changement paradigmatique dans les perspectives traditionnelles du professeur (31 %). Un des objectifs de l'enseignement est de permettre conjointement la construction et la création d'idées nouvelles (46 %), de développer cette culture entrepreneuriale en classe (69 %).

Le sixième thème mis en valeur par les *stakeholders* du développement local concerne la relation d'apprentissage ou en d'autres termes le processus d'acquisition dynamique des savoirs internes à la personne. Ce regroupement de catégories

empiriques répertoriées comporte neuf structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. La compréhension des acteurs du développement local sur ce concept d'apprentissage est assez mitigée, voire même méconnue. Selon certains, le processus d'apprentissage est inexistant ou déphasé dans les milieux universitaires (31 %). Pour l'un, le processus d'apprentissage est une étape de formation et de discussion. Pour l'autre, l'apprentissage est la création et la définition de concepts (8 %), le développement personnel de nouvelles idées (8 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte treize structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les *stakeholders* du développement local croient que l'apprentissage est un processus permanent de formation personnelle (46 %). Ils considèrent qu'un processus intégré d'apprentissage dans une formation en entrepreneurship permettrait un développement propre plus prononcé de l'étudiant (77 %); que l'apprentissage constitue le seul chemin qui permet une intégration des connaissances pratiques (62 %) dans un processus de formation universitaire. La mise en valeur de l'apprentissage dans une formation en entrepreneurship permettrait un changement de mentalité des étudiants universitaires (31 %), le développement d'initiatives propres (46 %) donc une capacité accrue de l'étudiant à pouvoir détecter des opportunités d'affaires (31 %).

Le septième thème pris en considération par les *stakeholders* du développement local concerne la relation didactique ou en d'autres termes la relation propre à soutenir les action d'enseignement et d'apprentissage; les méthodes et les techniques de formation. Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte six structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. La compréhension des acteurs du développement local sur ce concept est que chaque formateur privilégie et utilise ses propres méthodes et techniques (54 %), que ce soit la conférence traditionnelle (39 %), les travaux d'équipe (31 %) ou des exercices pratiques (31 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte sept structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Les *stakeholders* du développement local croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important d'intégrer plus de méthodes et de techniques de formation dans la classe (69 %) tel que l'utilisation d'études de cas locaux, régionaux et nationaux (62 %) ou l'utilisation en classe d'Internet (46 %). Fait intéressant, les *stakeholders* du développement local ont exprimé que, dans une perspective entrepreneuriale, le concept de milieu se présente sous trois formes différentes; le milieu traditionnel, le milieu expérientiel et le milieu technologique. Chaque milieu présente une dynamique différente. Conséquemment, ces milieux constituent des pôles en constante interrelation avec les trois thèmes présentés précédemment et introduits dans le cadre conceptuel: le professeur, les contenus de formation et l'élève.

Le huitième thème pris en considération par les *stakeholders* du développement local concerne la relation qui existe entre la clientèle étudiante et les milieux. Ce regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte six structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Selon les *stakeholders* du développement local, la relation de support se traduit uniquement par la réalisation de stages des étudiants en milieu expérientiel (46 %). La relation de support existante aujourd'hui est donc très limitée, ce qui démontre la faible interaction entre les milieux de formation.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte cinq structures relevantes, distribuées en deux unités d'analyse. Les *stakeholders* du développement local croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important de créer des projets d'entreprise de consultation (Ex: Empresa Junior) qui permettent un échange en termes de services entre les acteurs du milieu expérientiel et la clientèle étudiante (46 %). De plus, cette relation devrait prendre diverses formes. L'étudiant doit être immergé dans la réalité entrepreneuriale et

chercher un support qui lui permettra de réaliser sa formation. Cette relation peut se transformer en appui institutionnel, en formation, en projets de recherche ou en projets de réseautage et d'échange.

La neuvième catégorie fait référence à la relation existant entre les milieux et les programmes. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte cinq structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Selon les *stakeholders* du développement local, cette relation se traduit par un regard sur les entreprises qui sont les mieux placées pour faire part de leurs besoins (54 %) et transmettre cette richesse aux étudiants, donc que l'implication de l'étudiant universitaire dans le milieu des entreprises augmentera son imputabilité en termes de réalisations et de qualité de travail (46 %). Cela constitue le bagage d'«expériences et de ressources» qui gravite entre les milieux de formation et l'étudiant.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte treize structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les *stakeholders* du développement local croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, les expériences issues du milieu des affaires technologiques et les ressources constituent en soi une valeur ajoutée quand elles sont intégrées dans les programmes de formation (92 %). Cette intégration permet de créer un équilibre entre les besoins (62 %) et l'appui (85 %) de la communauté locale. La participation des milieux dans la conception de programmes permet de développer un programme plutôt transversal (69 %), incluant la dimension linguistique comme levier de développement de l'apprenti-entrepreneur (69 %).

La dixième catégorie concerne les interrelations qui existent entre les milieux et les formateurs. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte aucune structure relevante. L'absence de commentaires de la part des intervenants sur le sujet laisse sous-entendre qu'il n'existe pas de liens formels véhiculés en classe qui positionnent le professeur par rapport aux différents milieux d'apprentissage.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte onze structures relevantes, distribuées en quatre unités d'analyse. Selon les *stakeholders* du développement local, ce lien formel se traduit par la nécessité d'intégrer des formateurs (69 %) qui sont, non seulement branchés sur le milieu des affaires, mais aussi qui développent une approche et une attitude qui se rapprochent de la réalité entrepreneuriale. Une telle intégration permettrait une attitude innovatrice (62 %) des formateurs au bénéfice des étudiants. Ces relations, que nous appelons «échanges» doivent constituer un élément de culture locale du monde professoral (77 %). Elles peuvent prendre plusieurs formes. Le professeur devient un acteur qui s'imprègne des réalités référant à des activités d'appui organisationnel, de recherche et d'actualisation de réseaux dans les secteurs de l'industrie concernés. Par contre, la reconnaissance de l'importance des échanges en termes d'interrelations permanentes se traduirait par une formation continue des formateurs dans l'exercice de leur travail de formateur (69 %).

La dernière catégorie concerne les rêves qui existent à propos du concept de l'université idéale, dans une perspective entrepreneuriale. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte vingt-et-un structures relevantes, distribuées en huit unités d'analyse. Les résultats cumulés sont divers. Les descriptions qui sont les plus remarquées font référence à l'attitude communautaire recherchée comme un acteur non isolé de son milieu, accessible et impliquée (62 %), la présence d'une approche holistique (46 %), une approche dynamique et innovatrice (31 %), un positionnement pédagogique transformé (31 %), un leadership comme institution et en tant qu'acteur du développement local de la communauté (31 %).

5.1 Synthèse et leçons

Si on revient à la présentation du cadre conceptuel aux membres du Poste de Pilotage, il faut rappeler que certains doutes avaient été soulevés par rapport au

manque de systématique dans l'ensemble de la proposition. Ce bouillon de concepts, campant dans des créneaux issus de la recension de la littérature, a porté à confusion pour certains. À la revue du cadre conceptuel, on retrouve, d'une part, les travaux de Prévost (1990) et Bherer et DesAulniers (1998), qui introduisent la dimension du développement local; les travaux de Legendre (1988), cumulés aux réflexions et aux positionnements des huit penseurs des sciences de l'Éducation et, d'autre part, une synthèse de la réalité entrepreneuriale selon l'approche paradigmatique.

De plus, à la lecture des résultats, la compilation des structures relevantes répertoriées cumulées aux concepts présentés initialement, nous constatons que le cadre conceptuel a été un outil de travail efficace et efficient. Efficient parce qu'il a permis aux intervenants de fournir du contenu lors des entrevues, permettant le développement d'une structure d'unités d'analyse riche et variée. Efficace parce que les données récoltées font ressortir des réalités pédagogiques qui s'imprègnent d'une réalité entrepreneuriale. Nous en discutons plus en détails dans le chapitre qui suit.

Rappelons aussi que l'échantillonnage initial d'acteurs du développement local a fourni le contenu des données recherchées, par un processus de condensation et de saturation des données. Qu'il y ait eu 13 ou 35 intervenants ne constitue pas une problématique dans le présent contexte de recherche compte tenu de la stratégie d'analyse utilisée. À la lecture des résultats, nous observons un rapport moyen de 3,90 entre le nombre de *verbatim* identifiés par structure relevante; ce qui constitue un indice de convergence riche (Annexe 13). Un aspect intéressant à noter est l'écart qu'on retrouve entre les différentes thématiques observées. En effet, au calcul de l'écart-type (Annexe 14), on constate la présence de moins de *verbatim* dans la construction des structures relevantes. Ce qui veut dire que le focus des répondants est plutôt orienté vers les rêves. Nous interprétons cela comme un désir de changement. Les cinq aspects les plus traités réfèrent, par ordre décroissant, aux thèmes concernant les programmes, l'enseignement, les professeurs, les milieux et l'université idéale. Ces thèmes correspondent plus à la réalité traditionnelle

universitaire tandis que les autres thèmes constituent des nouveautés, ce qui explique qu'il y ait moins de commentaires à ce sujet.

6. POSITIONNEMENT D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS DU CUF

De penser et de construire une image de la réalité de Novo Hamburgo concernant la formation universitaire en entrepreneurship sans se préoccuper de la réalité du monde universitaire du Centro Universitário Feevale serait erroné, incomplet; créant un déséquilibre dans la qualité et la représentativité de l'échantillonnage. Pour cela, les membres du Poste de Pilotage avaient convenu de consulter trois autres sources au sein du milieu même du Centro Universitário Feevale. Trois cibles attirent l'attention. Les concepteurs de programmes, les étudiants et les dirigeants du Centro Universitário Feevale (Recteur et Vice-Recteurs). Chaque groupe sera interviewé séparément et selon les disponibilités de chacun.

Contrairement à la perspective de Guba *et al.* (1989), utilisée initialement pour la collecte et la condensation simultanée des données, le processus de collecte de données s'est réalisé sous la forme d'un groupe de discussion (*Focus Group*). L'opinion des membres du Poste de Pilotage était à l'effet que si les étudiants étaient interviewés seuls, il serait probable que les données recueillies seraient moindres.

« L'organisation d'une telle activité amène divers avantages :

1. Avoir une discussion ouverte afin de créer une synergie;
2. Vérifier si les participants ont une compréhension commune de la question;
3. Obtenir une compréhension plus approfondie des réponses fournies;
4. Création d'un milieu social, sous contrôle et orientation. » (Gauthier, 1997; p. 304)

Certains désavantages sont à noter; 1) le problème de représentativité de la population étudiée ne permet pas d'extrapoler les résultats à cette même population, 2) les biais créés par les animateurs, 3) l'influence négative de la dynamique de groupe et 4) l'influence du commanditaire, PROTEC. Nonobstant cette réalité, le

choix de réaliser le *Focus Group* demeure stratégique parce qu'il fait référence à la vue des étudiants face à «l'attitude de l'université» (*Ibid*; p. 309). Il permet donc de connaître l'opinion des étudiants sur les thématiques étudiées, déjà élaborées dans les recherches précédentes. Le guide de discussion est basé sur les résultats antécédents. L'objectif est de respecter l'approche herméneutique-dialectique utilisée précédemment; mais dans le cas présent, le focus change. Au lieu de scruter une population de façon séquentielle et d'en arriver à une construction, l'activité se fait de façon simultanée, fournissant une réaction face aux données déjà récoltées.

De façon opérationnelle, une invitation a été lancée à tous les étudiants du Campus à participer à la recherche pour tous ceux qui sont ou seraient intéressés à suivre un cours de formation en entrepreneurship à l'Université. Une liste de dix-neuf personnes a été finalisée pour les fins de l'activité (Annexe 15). Nous sommes conscients que le nombre idéal de participants se situe entre huit et douze personnes, mais pour des raisons de politique interne au CUF, nous avons accepté les dix-neuf participants. La réunion a eu lieu un samedi matin (9 juin 2001) dans la salle de présentation du Rectorat. Les équipements d'enregistrement et de collecte de données ont été installés dans la salle communicante voisine, la salle de réunion de ASPEUR. Les professeurs Zeni et Santos, du noyau de *Focus Group*, ont pris la responsabilité de l'enregistrement et de la transcription des données. Les professionnelles Joceli et Miriam ont assisté dans le déroulement de l'activité. Le Professeur Eduardo Pertille a animé l'activité conjointement avec l'auteur. Selon les participants, l'activité a été un succès et ils ont demandé que cette activité puisse se répéter régulièrement.

Les participants étudient en administration, en sciences comptables et en design de mode. La majorité des étudiants sont déjà sur le marché du travail (74 %). De ceux qui sont actifs sur le marché du travail, 64 % évoluent dans le secteur industriel, 29 % dans le secteur des services et 7 % dans le secteur du commerce au détail. Les participants ont entre 19 et 39 ans et la moyenne d'âge du groupe est de 29 ans. Un juste équilibre entre les sexes par une faible majorité de femmes (53 %).

Nous avons garanti l'anonymat de chaque intervenant, maintenant ainsi l'approche éthique et professionnelle souhaitée. Initialement, chaque étudiant s'est présenté au groupe en indiquant son âge, le sexe, la sphère de spécialisation d'étude, le statut de travail, la sphère de travail et les références de communication. La réunion débuté à neuf heures avec comme objectif de se terminer avant le dîner. Un guide de discussion (cadre conceptuel) a été distribué à chacun des participants et ils ont pris vingt minutes pour en prendre connaissance.

Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse cumulative des commentaires des entrevues précédentes a été produite pour les participants au *Focus Group*. Avant de commencer la discussion, nous leur avons remis un résumé des concepts mis en valeur lors des entrevues précédentes. Chaque participant a pris connaissance des données exposées.

« Pour arriver à l'analyse de données, notre approche a respecté les étapes suivantes :

1. Transcription simultanée et vidéo de l'activité;
2. Condensation des données provenant des données primaire et secondaires;
3. Relecture de toutes les informations;
4. Organisation des données en «petits tas» d'informations convergentes;
5. Condensation des données en accord avec les thématiques émergentes »(*Ibid*; p. 234-236).

« Tel que dans la première vague d'entrevue, nous avons reproduit la réalité dialectique recherchée » (p. 230-238). Des transcriptions condensées, quatre-vingt-dix-huit (98) *verbatim* ont été isolés du processus de condensation des données et d'analyse, générant trente-huit (38) structures relevantes, selon les catégories d'analyse émergentes incialement établies (Annexe 11).

En se référant au travail déjà réalisé, nous avons identifié, d'une part, les points de vue des étudiants face à la réalité pédagogique en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire et, d'autre part, les rêves que ces derniers ont à propos de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire et leur opinions à propos de l'université idéale. Le processus dialectique de condensation des données est maintenant basé sur les vingt et un thèmes spécifiques (Annexe 12). En premier lieu, nous faisons état de l'émergence des structures relavantes tirés des *verbatim*. Ils sont distribués par thèmes afin de permettre ce processus dialectique avec les données théoriques du cadre conceptuel utilisé.

Du résumé de la discussion, les membres du Poste de Pilotage ont analysé les concepts mis de l'avant. La méthode de catégorisation des données s'est réalisée de façon similaire que dans la première vague d'entrevues mais la stratégie de classification a été éliminée compte tenu de l'unicité de la source de données. Les groupes thématiques utilisés ont été les mêmes que dans la première vague d'entrevues et constituent les catégories empiriques sujettes à l'analyse et la discussion.

La première catégorie considérée par les étudiants touche le milieu. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte une structure relevante, donc une unité d'analyse. Selon eux, le milieu universitaire subit un déphasage important face aux réalités du monde des affaires. D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte deux structures relevantes, distribuées en deux unités d'analyse. Les rêves des étudiants à propos du milieu universitaire comme milieu de formation en entrepreneurship réfèrent à être incubateur de l'entrepreneurship. Le milieu universitaire doit se doter d'une approche holistique en termes de pensée sur l'éducation.

La deuxième catégorie prise en considération par les étudiants concerne le professeur. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte huit structures

relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. La position des étudiants est que le milieu universitaire manque de professeurs compétents en entrepreneurship et qualifiés en didactique de l'enseignement et que peu ont une connaissance de l'entrepreneurship. D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte une structure relevante, donc une unité d'analyse. Selon eux, les meilleurs professeurs sont ceux qui détiennent à la fois des connaissances pratiques et théoriques et qui savent faire le lien entre les deux.

La troisième catégorie prise en considération par les étudiants concerne les programmes de formation. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte onze structures relevantes, distribuées en quatre unités d'analyse. La position des étudiants est que les programmes de formation universitaire sont toujours structurés de façon traditionnelle. Selon eux, la formation universitaire est peu pratique, trop souvent répétitive en matière de contenus de formation sans diversification d'options dans les secteurs d'activité étudiés. D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte quatorze structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les répondants souhaitent un changement dans les programmes avec une emprise plus pratique sur les matières étudiées. Ils souhaitent l'apparition d'une discipline en entrepreneurship au Centro Universitário Feevale; que cette discipline permette un développement plus pratique de l'étudiant. Un tel programme devrait inclure un transfert de connaissances principalement adapté aux réalités du marché d'aujourd'hui, c'est-à-dire pour une clientèle ayant un potentiel entrepreneurial spécifique qui peut évoluer dans des conditions similaires au milieu des entreprises. Cette discipline peut prendre différentes formes. La création de cours transversaux touchant à la motivation, la créativité, l'élaboration d'un plan d'affaires qui s'intègrent dans des programmes déjà existants. L'apparition de projets d'extension qui facilitent l'apprentissage de la matière en différents milieux.

La quatrième catégorie prise en considération par les étudiants concerne la clientèle, l'étudiant. Ce regroupement d'unités d'analyse répertoriées comporte dix

structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. La position des participants sur l'étudiant universitaire typique de Novo Hamburgo est assez directe. Selon eux, l'étudiant sortant n'est pas bien préparé pour être employable par les entreprises. L'étudiant typique ne maîtrise pas les logiciels de base pour être efficace et opérationnel dans les milieux technologiques. L'étudiant typique manque considérablement d'initiative.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte six structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Dans une perspective entrepreneuriale, les étudiants souhaitent que la discipline d'administration soit réformée pour que l'étudiant puisse apprendre à définir ses propres contextes; pour que l'étudiant puisse développer sa propre capacité d'apprentissage.

La cinquième catégorie prise en considération par les étudiants concerne la relation d'enseignement. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte trois structures relevantes, distribuées en deux unités d'analyse. La position des étudiants (100 %) à propos de l'enseignement est traditionnelle, elle maintient ce clivage entre le professeur et l'étudiant et elle est principalement basée sur la théorie et non sur les réalités du monde des affaires.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte huit structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les étudiants souhaitent que la relation d'enseignement permette une inter-relation entre l'étudiant et le professeur. Pour ce qui est de la formation à distance, les étudiants sont restés muets sur le sujet.

La sixième catégorie prise en considération par les étudiants concerne la relation d'apprentissage. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte une structure relevante, donc une unité d'analyse. La compréhension des étudiants sur ce concept d'apprentissage est directe. Selon un, le processus d'apprentissage est

inexistant dans les milieux universitaires parce que les étudiants n'ont pas l'opportunité de mettre leurs rêves en pratique dans le cadre des différents cours prescrits.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte une structure relevante, donc une unité d'analyse. Selon eux, la mise en valeur de l'apprentissage permettrait le développement d'initiatives propres, la mise en valeur de la formation personnelle de l'étudiant.

La septième catégorie dénotée chez les étudiants concerne la relation didactique, ou en d'autres termes les méthodes et les techniques de formation. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte deux structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Les étudiants croient qu'il n'y a pas assez d'outil informatique, à la disposition des étudiants, pour réaliser leurs travaux.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte treize structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les étudiants souhaitent bénéficier de méthodes et techniques plus variées dans le cadre d'un cours en entrepreneurship, et ce, afin de simuler des conditions d'entreprises.

La catégorie suivante concerne la relation de support qui existe entre la clientèle étudiante et les milieux. Cette relation est en soi une interrelation, c'est-à-dire qu'elle est bilatérale. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte trois structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Selon les étudiants, la relation de support est quasi inexistante entre l'université et le milieu des entreprises. L'absence de structure d'appui en est la cause principale.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte deux structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Les étudiants croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important de créer des

échanges en termes de services et d'expériences de travail entre les entreprises et les étudiants.

La neuvième catégorie concerne la relation qui constitue ce que nous appelons les «expériences et les ressources». Elles sont tirées des interrelations entre les milieux et les programmes. Ce regroupement d'unités d'analyse répertorié comporte deux structures relevantes, distribuées en une unité d'analyse. Selon les étudiants, il y a une carence profonde en termes de participation des entrepreneurs à la conception des programmes. Selon eux, les entreprises sont les mieux placées pour expliquer leurs besoins.

D'autre part, ce regroupement d'unités d'analyse référant aux rêves comporte cinq structures relevantes, distribuées en trois unités d'analyse. Les étudiants souhaitent que les universités développent des infrastructures d'appui aux étudiants pour développer des projets d'entreprise et que ces infrastructures soient interreliées à la formation universitaire existante.

La dixième catégorie concerne la relation que constituent les échanges tirés des interrelations entre les milieux et les formateurs. En ce qui concerne la lecture de la réalité, aucune donnée n'a été fournie. D'autre part, le regroupement d'unités d'analyse référant aux échanges comporte une structure relevante, donc une unité d'analyse. Selon les étudiants, la position d'échanges devrait inclure une plus grande intégration de la réalité du monde des affaires dans la classe.

Enfin, le regroupement d'unités d'analyse référant à l'université idéale comporte dix-sept structures relevantes, distribuées en cinq unités d'analyse. Selon les étudiants, l'université idéale est celle qui a développé un regard vers le futur parce qu'elle se développe une interaction directe entre les acteurs du marché et les étudiants. Elle est innovatrice parce qu'elle est flexible et répond à la variété de sa clientèle. Elle est entrepreneuriale parce qu'elle transforme les rêves des étudiants en

réalité, elle permet le développement de la créativité et elle supporte sa clientèle étudiante par une formation continue. L'université idéale est complice de ses étudiants, c'est-à-dire à l'écoute des requêtes et des besoins des étudiants. Elle promeut une approche holistique de l'éducation en tant qu'actrice du développement local.

6.1 Synthèse et leçons

À la lecture des résultats, nous constatons que le cadre conceptuel a été une fois de plus un outil de travail efficace et efficient. Il a permis aux étudiants d'enrichir les contenus d'entrevues. Il faut mentionner que certains doutes ont été soulevés par rapport au contenu de la proposition. La multitude de concepts, campant dans des créneaux issus de la recension de la littérature, ont porté à confusion pour certains. Nous avons donc expliqué aux étudiants l'origine des concepts, soit les travaux de Prévost (1990) et Bherer et DesAulniers (1998), qui introduisent la dimension du développement local et les travaux de Legendre (1988), cumulés aux réflexions et aux positionnements de penseurs des sciences de l'Éducation. Enfin, une synthèse de la réalité entrepreneuriale selon l'approche paradigmatique.

À la lecture des résultats, la compilation des structures relevantes répertoriées cumulées aux concepts présentés initialement, nous constatons que le cadre conceptuel a été un outil de travail efficace mais moins efficient que dans le cas des acteurs du développement local. Efficace parce que les données récoltées font ressortir des réalités pédagogiques qui s'imprègnent d'une réalité entrepreneuriale. Moins efficient parce que les résultats du *Focus Group* sont plus timides en termes de commentaires, permettant un développement plus limité de la structure d'unités d'analyse. Seulement une nouvelle structure relavante est apparue, ne créant pas de nouvelle unité d'analyse.

Rappelons que l'échantillonnage des dix-neuf étudiants a fourni un contenu de données par un processus simultané de condensation et d'analyse des données. À la lecture des résultats, nous observons une quantité inférieure de structures relevantes et d'unités d'analyse répertoriées. Le ratio de 2,14 représente un indice de convergence de 65 % inférieur à celui des acteurs du développement local. Cet indice de convergence indique que les unités d'analyse sont constituées avec moins de structures relevantes, donc que moins de *verbatim* ont été identifiées dans l'analyse de ces résultats.

Ces résultats démontrent quelques indices. D'une part que les étudiants sont moins informés sur les réalités concernant le développement local, l'entrepreneurship et la formation. De plus, que les rêves des étudiants face au contexte sont plus limités que ceux des intervenants précédents. Par ordre décroissant, les étudiants ont été plus explicites sur les thèmes suivants:

1. Rêves quant à l'université idéale;
2. Rêves et réalités quant aux programmes;
3. Réalités quant aux étudiants;
4. Réalités quant aux professeurs;
5. Rêves quant à l'enseignement; et
6. Rêves quant aux expériences et ressources.

Les autres sujet ont presque tous été traités, et ce, selon la moyenne des données répertoriées. Fait à noter, les étudiants n'ont pas mentionné de commentaire sur les échanges qui existent entre les professeurs et les milieux de formation. Cela s'explique par l'absence de connaissance sur le sujet. Le calcul de l'écart-type (Annexe 14) confirme notre pensée. Un autre aspect intéressant à noter est que la presque totalité des réponses est principalement orientée vers les rêves, exception faite des étudiants. Cette donnée démontre que les étudiants se perçoivent dans le réel, sans penser à des changements de leur part, tandis que d'autre part, ils espèrent à des changements, principalement dans le contexte universitaire, dans les programmes,

chez les professeurs et dans l'enseignement. Cela suppose qu'ils se considèrent au dehors d'un quelconque processus de changement.

7. POSITIONNEMENT DE COORDONNATEURS DE PROGRAMMES DU CUF

De la liste fournie des coordonnateurs de programme du Centro Universitário Feevale, une invitation a été lancée à participer à la recherche pour tous ceux qui sont impliqués dans le processus de création et dont cette charge de travail est contractuelle; c'est-à-dire ceux qui sont payés pour concevoir et créer de nouveaux programmes. Compte tenu des restrictions de chacun, des conflits d'horaire, de la représentativité du milieu et de la motivation personnelle de chacun à participer à la recherche, une maigre liste de personnes a été finalisée pour les fins d'entrevues.

La présentation des coordonnateurs, selon leur profil personnel, ne constituerait pas une valeur ajoutée et ne serait pas utile dans le contexte de la recherche. Sachant que chaque coordonnateur est lié par une entente contractuelle avec le Centro Universitário Feevale, nous croyons pertinent de ne présenter que les engagements que ces derniers ont envers le Centro Universitário Feevale plutôt que de présenter leur profil professionnel. L'anonymat de chaque intervenant est respecté et maintient ainsi la dimension éthique et professionnelle de notre recherche.

Selon le document interne du Centro Universitário Feevale, la liste des charges et responsabilités du *Coordenadores de Curso de Ensino de Graduação* inclût:

[...] Art 15. *Ao Reitor do Centro Universitário Feevle compete* (le Recteur du Centro Universitário Feevale a l'obligation de):

1. Coordonner la construction (conception) du projet pédagogique du programme;
2. Coordonner l'implantation et l'exécution du programme;

3. Organiser à chaque semestre et orchestrer un processus de planification de l'enseignement et des contenus de formation pour chaque discipline dont ils ont la responsabilité;
4. Intégrer et contrôler les activités académiques des programmes [...];
5. Recruter et sélectionner les professeurs [...];
6. Orienter les chargés de cours à l'inscription, afin qu'ils respectent l'orientation du cours [...];
7. Réaliser les cours, soit sous forme d'activité pédagogique, d'événements ou de séminaires;
8. Mettre en place et superviser les installations physiques et les équipements destinés à l'enseignement des cours [...].²⁵

Utilisant la méthode de Minayo (1996) pour arriver à l'analyse de données, notre approche a respecté les mêmes étapes que celles réalisées dans la première vague, soit:

1. Condensation des données provenant des données primaire et secondaires;
2. Relecture de toutes les informations;
3. Organisation des données en «petits tas» d'informations convergentes;
4. Condensation des données en accord avec les thématiques émergentes (*Ibid*; p. 234-236).

C'est encore à ce moment que la réalité dialectique recherche le concret réfléchi (*Ibid*). Des quatre résumés d'entrevues condensés, deux-cent-quatre-vingt-dix-sept (297) *verbatim* ont été isolés du processus de condensation des données et d'analyse, générant soixante-treize (73) structures pertinentes, dont dix (10) structures pertinentes émergentes (Annexe 11). Chacun des cas a ensuite été traité de façon comparative, à partir des concepts contenus et est ensuite résumé, le tout, en fonction du processus d'analyse à deux niveaux (Tableau 4).

Ce travail est le résultat d'une consultation entre les membres du noyau central du Poste de Pilotage en fonction des contenus convergents; c'est-à-dire de signification et de sens communs. Ensuite, ont été réalisé un croisement entre les

²⁵ Traduction libre de Regimento do Centro Universitário Feevale – Seção IX – Dos Coordenadores de Curso de Ensino de Graduação, page 26.

concepts mis en valeur dans le cadre conceptuel et les regroupements de structures pertinentes pour constituer les unités d'analyse. Se référant à la théorie, la stratégie utilisée consiste en un répertoire de catégories empiriques réalisé par méthode de différenciation et de condensation. La méthode de condensation utilisée est une de classification des données par unités d'analyse. Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentage du nombre de répondants. Les groupes thématiques identifiés constituent le regroupement des catégories empiriques sujettes à l'analyse, les unités d'analyse.

Nous avons identifié, d'une part, les points de vue qu'ont les coordonnateurs de programme face à la réalité pédagogique en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire et, d'autre part, les rêves que ces derniers ont à propos de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire et leurs opinions à propos de l'université idéale. Le processus dialectique de condensation des données amène à l'identification de vingt-et-un thèmes spécifiques (Annexe 12). En premier lieu, nous faisons état de l'émergence des structures pertinentes tirés des *verbatim*. Ils sont répertoriés par unité d'analyse et finalement distribués par thèmes afin de permettre ce processus dialectique avec les données théoriques du cadre conceptuel utilisé.

La stratégie et la méthode de classification et de catégorisation des données s'est réalisée de façon similaire que dans la première vague d'entrevues. Les groupes thématiques utilisés sont les mêmes que dans la première vague d'entrevue et constituent les unités d'analyse répertoriées. Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentage du nombre de répondants.

Nous avons identifié, d'une part, les positions qu'ont les coordonnateurs de programme face à la réalité pédagogique en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire et, d'autre part, les rêves que ces derniers ont à propos de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire et leurs rêves à propos de

l'université idéale. Fait intéressant, de nouvelles structures pertinentes sont apparues (Annexe 11).

La première catégorie considérée par les coordonnateurs de programme fait référence au milieu. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte sept structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. Selon eux (75 %), le milieu universitaire est, d'abord et avant tout, un centre de production des savoirs; que le milieu est un centre de transfert des connaissances (100 %) tel que le définit Barbier (1996), et que ce milieu subit, un déphasage important, face aux réalités du monde des affaires (50 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte dix-huit structures pertinentes, distribuées en quatre unités d'analyse. De plus, deux nouvelles structures pertinentes sont proposées, dont une unité d'analyse. Les rêves qu'ont les intervenants consultés (75 %) sur la formation en entrepreneurship résident d'abord en la redéfinition des orientations, de la mission, des objectifs de l'institution universitaire, soit comme acteur du développement communautaire (50 %), soit comme levier du développement local (25 %) ou soit comme milieu incubateur de l'entrepreneurship (50 %). Le milieu universitaire doit se doter d'une vue novatrice en termes de fusion des milieux (75 %); qu'ils soient traditionnels (Barbier, 1996), expérientiels (L'Heureux, 1999) ou technologiques (Cartier, 1999). L'université doit se positionner au-devant des entreprises (75 %) afin de pouvoir soutenir le développement économique et social de la communauté. Par contre, certains considèrent que des forces organisationnelles internes au milieu imposent certaines limites sur la mise en place de nouvelles visions (25 %).

La deuxième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne l'agent ou en d'autres termes le formateur, le professeur. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte deux structures pertinentes, distribuées en une unité d'analyse. De plus, une nouvelle structure

pertinente est proposée. La position des coordonnateurs de programme est (100 %) que ces derniers possèdent une compétence professionnelle. Certains considèrent que le milieu universitaire manque de professeur compétent et qualifié (25 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte vingt-deux structures pertinentes, distribuées en huit unités d'analyse. De plus, deux nouvelles structures pertinentes sont proposées, dont deux unités d'analyse. Dans une perspective de formation en entrepreneurship, les rêves exprimés concernent d'abord l'importance pour le formateur d'être un médiateur de conférence (100 %). Le professeur doit aussi être un modèle entrepreneurial pour les étudiants de la classe (75 %), d'être un chercheur au-devant des entreprises (50 %) qui sait intégrer les compétences académiques, didactiques et les expérientielles (100 %). Être plus d'être innovateur (75 %), le formateur en entrepreneurship doit savoir reconnaître sa clientèle étudiante (25 %). Par contre, selon certains, la qualité du corps professoral en entrepreneurship doit être envisagée en tant que groupe et non comme professeur idéal (25 %).

La troisième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne les contenus de formation, les programmes, les cours, etc. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte quinze structures pertinentes, distribuées en trois quatre d'analyse. De plus, une nouvelle structure pertinente est proposée. La position des coordonnateurs de programme (75 %) est que les programmes de formation sont structurés de façon traditionnelle. Selon certains répondants, les étudiants qui participent à la formation universitaire deviendront des professionnels qui auront comme premier désir d'être employé dans une entreprise quelconque (75 %). Que les quelques cours existants en entrepreneurship sont principalement axés sur des contenus de formation développés des Sciences de l'administration (75 %) et pourtant, la réalité entrepreneuriale est d'abord et avant tout une réalité culturelle (50 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte cinquante-quatre structures pertinentes, distribuées en treize unités d'analyse. Les répondants (100 %) souhaitent l'apparition d'une discipline en entrepreneurship au Centro Universitário Feevale; que cette discipline permette un développement plus pratique de l'étudiant (100 %). Un tel programme devrait inclure un transfert de connaissances principalement adapté aux réalités du marché d'aujourd'hui (75 %) en déterminant un profil de formation adéquat (100 %), c'est-à-dire pour une clientèle ayant un potentiel entrepreneurial spécifique (75 %) évoluant dans des conditions similaires au milieu des entreprises (75 %). Cette discipline peut prendre différentes formes. La création de programmes transversaux (100 %) qui s'intègrent dans des programmes déjà existants et l'intégration de stages en milieu des affaires (100 %) afin de faciliter l'intégration des milieux d'apprentissage. Un tel rapprochement permettrait de répondre plus efficacement aux besoins des entreprises (75 %). La formation en entrepreneurship doit avoir un caractère holistique (100 %) permettant ainsi une fusion des milieux d'apprentissage, une transformation des méthodes et des techniques d'enseignement, une ré-orientation des contenus d'apprentissage privilégiant non seulement les savoir-faire de l'entrepreneur mais aussi les savoir-être (50 %). Fait marquant, les coordonnateurs de programme ne considèrent pas les savoir-vivre (0 %) comme des contenus d'apprentissage. Afin de développer des programmes haut de gamme, les intervenants recommandent de créer un centre d'études en entrepreneurship (100 %), incluant un noyau de recherche sectoriel de l'industrie (100 %) et un centre d'études de cas (75 %).

La quatrième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne la clientèle, l'étudiant, l'apprenant, etc. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte seize structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. De plus, trois nouvelles structures pertinentes sont proposées, formant une nouvelle catégorie d'analyse. La position des coordonnateurs de programme (85 %) de l'étudiant universitaire typique de Novo Hamburgo est mitigée. Il y a celui qui travaille de jour (25 %) pour étudier le soir (50 %). Cet

étudiant prend son expérience à l'extérieur du milieu universitaire (75 %), tout comme l'entrepreneur d'ailleurs (50 %). Il y a aussi celui qui étudie de jour mais ce dernier n'a généralement pas d'expérience de travail (50 %) et vit des problèmes d'adaptation majeurs à la sortie de son cours (100 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte cinq structures pertinentes, distribuées en deux unités d'analyse. Dans une perspective entrepreneuriale, les coordonnateurs de programme ne croient pas à la nécessité d'identifier les étudiants qui ont un potentiel entrepreneurial (0 %) et de mettre en priorité le développement systémique de l'étudiant (50 %).

La cinquième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne la relation d'enseignement. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte cinq structures pertinentes, distribuées en une unité d'analyse. La position des coordonnateurs de programme (100 %) de l'enseignement est traditionnelle.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte vingt-sept structures pertinentes, distribuées en cinq unités d'analyse. Ils croient à l'importance d'intégrer les connaissances pratiques à l'enseignement à la relation d'aide fournie par le formateur (100 %), et ce, afin de créer une formation à profil plus entrepreneurial (100 %). La relation d'enseignement doit être dorénavant transformée par une approche différente (100 %), un changement paradigmatique dans les perceptions traditionnelles du professeur (25 %). Un des objectifs de l'enseignement est de permettre conjointement la construction et la création d'idées nouvelles (50 %), de développer cette culture entrepreneuriale en classe (50 %).

La sixième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne la relation d'apprentissage. Le regroupement de catégories

empiriques répertoriées comporte neuf structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. La compréhension des coordonnateurs de programme sur ce concept d'apprentissage est assez négligée, voire même méconnue. Selon un intervenant, le processus d'apprentissage est inexistant ou déphasé dans les milieux universitaires (25 %). Pour les autres, le processus d'apprentissage ne retient pas leur attention de quelque façon que ce soit.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte quatorze structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. Les coordonnateurs de programme croient que la mise en valeur de l'apprentissage dans une formation en entrepreneurship permettrait le développement d'initiatives propres (75 %) chez l'étudiant.

La septième catégorie prise en considération par les coordonnateurs de programme concerne la relation didactique ou en d'autres termes les méthodes et les techniques de formation. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte six structures pertinentes, distribuées en une unité d'analyse. La compréhension des coordonnateurs de programme sur ce concept est que chaque formateur privilégie et utilise les méthodes et techniques (75 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte sept structures pertinentes, distribuées en une unité d'analyse. Les coordonnateurs de programme croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important d'intégrer plus de méthodes et de techniques de formation dans la classe (100 %) tel que l'utilisation d'études de cas locaux, régionaux et nationaux (75 %) ou l'utilisation en classe de Internet (75 %).

La catégorie suivante concerne la relation de support qui existe entre la clientèle étudiante et les milieux. Cette relation est en soi une interrelation, c'est-à-dire qu'elle est bilatérale. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une

structure pertinente, distribuée en une unité d'analyse. Selon les coordonnateurs de programme, la relation de support se traduit principalement par la réalisation de stages des étudiants en milieu expérientiel (100 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte sept structures pertinentes, distribuées en deux unités d'analyse. Les coordonnateurs de programme croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important de créer des projets d'entreprise de consultation (Ex: Empresa Junior) qui permettent un échange en termes de services entre les acteurs du milieu expérientiel et la clientèle étudiante (50 %).

La neuvième catégorie concerne la relation qui constitue les expériences et les ressources tirées des interrelations entre les milieux et les programmes. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte cinq structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. Selon les coordonnateurs de programme, la relation d'expérience et de ressources se traduit par une évidence que les entreprises sont les mieux placées pour expliquer leurs besoins (75 %). Pour certains, l'implication de l'étudiant universitaire dans le milieu des entreprises augmente son imputabilité en termes de réalisations et de qualité de travail (25 %).

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte quatorze structures pertinentes, distribuées en trois unités d'analyse. Les coordonnateurs de programme croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, les expériences issues du milieu des affaires technologiques et les ressources constituent en soi une plus value quand elles sont intégrées dans les programmes de formation (100 %). Cette intégration permet de créer un équilibre entre les besoins (50 %) et l'appui (50 %) de la communauté locale. La participation des milieux dans la conception de programmes permet de développer un programme plutôt transversal (100 %), incluant la dimension linguistique comme levier de développement de l'apprenti-entrepreneur (100 %).

La dixième catégorie concerne la relation que constitue les échanges tirés des interrelations entre les milieux et les formateurs. Aucune donnée n'a été exprimé à ce sujet. Cela suppose que cette réalité est absente du portrait académique local.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte onze structures pertinentes, distribuées en quatre unités d'analyse. Selon les coordonnateurs de programme, les échanges se traduisent par la nécessité d'intégrer des formateurs (75 %) qui sont, non seulement branchés sur le milieu des affaires, mais aussi avec une compréhension claire de la réalité entrepreneuriale. Une telle intégration permettrait une attitude innovatrice (75 %) des formateurs au bénéfice des étudiants. Ces échanges devraient constituer un élément de culture locale du monde professoral (100 %). Par contre, la reconnaissance de l'importance des échanges en termes d'interrelations permanentes se traduirait par une formation continue des formateurs dans l'exercice de leur travail de formateur (100 %).

Les résultats cumulés des quatre intervenants à propos de l'université idéale sont divers. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte vingt-trois structures pertinentes, distribuées en sept unités d'analyse. Les descriptions qui sont les plus remarquées font référence à l'attitude communautaire recherchée comme un acteur non isolé de son milieu, accessible et impliqué (50 %), la présence d'une approche holistique (75 %), une approche dynamique et innovatrice (50 %), un véhicule de création de nouvelles entreprises (75 %) et une position entrepreneuriale en tant qu'acteur du développement local de la communauté (100 %).

7.1 Synthèse et leçons

À la lecture des résultats, nous constatons que le cadre conceptuel a été une fois de plus un outil de travail efficace et efficient. Il a permis aux intervenants d'enrichir

les contenus d'entrevues, permettant à la fois l'augmentation et le développement de la structure d'unités d'analyse. De nouvelles données viennent augmenter le nombre d'unité d'analyse et mettent en valeur les données récoltées précédemment. Elles font ressortir des réalités pédagogiques qui s'imprègnent d'une réalité entrepreneuriale. Nous en discutons plus en détails dans le chapitre qui suit.

Rappelons aussi que l'échantillonnage représenté par les quatre coordonnateurs de programmes a fourni un contenu riche de données par un processus séquentiel de condensation et de saturation des données, tel que prôné par Minayo (1996). À la lecture des résultats, nous observons un rapport moyen de 4,05 entre le nombre de structures pertinentes identifiées par unité d'analyse; ce qui constitue un indice de convergence riche. Un aspect intéressant à noter est l'écart qu'on retrouve entre les différentes thématiques observées. En effet, au calcul de l'écart-type (Annexe 14), on constate la présence de plus de structures pertinentes dans la construction des unités d'analyse que dans les collectes précédentes. De plus, les résultats démontrent que les réponses sont plutôt orientées vers les rêves. Nous interprétons cela comme un désir de changement. Les cinq aspects les plus traités réfèrent, par ordre décroissant, aux thèmes concernant les programmes, l'enseignement, les professeurs, l'université idéale et les milieux de formation. Ces thèmes correspondent plus à la réalité traditionnelle universitaire tandis que les autres thèmes constituent des nouveautés, ce qui explique qu'il y ait moins de commentaires à ce sujet.

8. POSITIONNEMENT DES DIRIGEANTS DU CUF

Contrairement à la méthode de Minayo (*Ibid*), utilisée précédemment pour la condensation des données simultanée au processus d'analyse, le processus de collecte de données s'est réalisé sous la forme d'une entrevue seulement. Compte tenu du rôle et des responsabilités des intervenants, il n'aurait pas été possible de pouvoir rejoindre ces gens dans une période de temps restreinte, et de plus, le *Reitor* a lui-

même demandé à ce que la réunion se fasse conjointement. Une invitation a été lancée auprès des *Pró-Reitores* de l'université dans les derniers jours de la recherche.

Quatre dirigeants ont pris le temps de participer à l'entrevue. La réunion a eu lieu dans le bureau du recteur, en sa présence évidemment, et en compagnie de trois autres vice-recteurs. Le recteur a initié la discussion. Le but de cette entrevue était de connaître la compréhension des dirigeants face à la formation universitaire en entrepreneurship et de connaître leurs vues du futur.

La présentation des dirigeants, en fonction de leur profil personnel, ne constitue pas une valeur ajoutée et n'est pas considérée comme utile dans le contexte de la recherche. Compte tenu de l'importance de leur poste au CUF et sachant que chaque dirigeant est lié par une entente contractuelle avec le Centro Universitário Feevale, nous croyons pertinent de ne présenter que les engagements que ces derniers ont envers le Centro Universitário Feevale plutôt que de présenter leur profil professionnel. L'anonymat de chaque intervenant est respecté et maintient ainsi la dimension éthique et professionnelle de notre recherche.

Selon le document interne du Centro Universitário Feevale, la liste des charges et responsabilités du *Reitor* inclut:

[...] Art 15. Ao Reitor do Centro Universitário Feevale compete [...] (le Recteur du Centro Universitário Feevale a l'obligation de):

- III. [...] Indiquer et nommer les vice-recteurs et les coordonnateurs de programmes,
- IV. Émettre les critères de référence aux autorités de la structure organisationnelle du Centro Universitário Feevale, [...]
- VIII. Signer les contrats, les conventions approuvées par les instances compétentes [...],
- XIX. Créer des mécanismes facilitant l'intégration du Centro Universitário Feevale avec la communauté dans laquelle elle est impliquée [...],
- XIV. Garantir l'application du processus d'évaluation institutionnel.

Regimento do Centro Universitário Feevale – Seção IX – Dos Coordenadores de Curso de Ensino de Graduação, page 11 ».

Sachant que chaque *Pró-Reitor* a une charge de travail personnalisée, donc aisément différentiable, et compte tenu de notre soucis de confidentialité, nous avons identifié les mots-clé de leur contrat de travail qui fait la description de l'autorité et des pouvoirs qui leur sont conférés dans le cadre de leur travail. La liste des mots-clé décrivant les charges et les responsabilités des *Pró-Reitor* inclût:

[...] *Art [...]. O Pró-Reitor [...] do Centro Universitário Feevale compete [...]* (les Vice-Recteurs [...] du Centro Universitário Feevale ont l'obligation de):

1. [...] Préparer les propositions [...]
2. S'occuper de l'exécution [...]
3. Conseiller le Recteur [...]
4. Coordonner l'élaboration et la mise en place [...]
5. Promouvoir et superviser le Programme d'Évaluation Institutionnel [...]
6. Élaborer le calendrier scolaire [...]
7. Planifier annuellement les activités académiques [...]

Regimento do Centro Universitário Feevale – Seção IX – Dos Coordenadores de Curso de Ensino de Graduação, pages 12 à 22.

Utilisant la méthode de transcription tel que préconisée par Guba et Lincoln (1989) et Minayo (1996), pour en arriver à l'analyse des données, notre approche a respecté les mêmes étapes que dans la première vague, soit:

1. Condensation des données provenant des données primaire et secondaires;
2. Relecture de toutes les informations;
3. Organisation des données en «petits tas» d'informations convergentes;
4. Condensation des données en accord avec les thématiques émergentes (*Ibid*; p. 234-236).

Du résumé d'entrevue condensé, aucune nouvelle structure pertinente ou catégorie d'analyse n'a été répertoriée. De plus, les dirigeants se sont référés strictement aux unités d'analyse déjà élaborées pour formuler leurs commentaires. Conséquemment, nous avons été en mesure d'évaluer le positionnement des dirigeants par rapport aux thèmes mis de l'avant, sans se préoccuper de leur positionnement personnel. De la condensation des données, 41 unités d'analyse ont été répertoriées, ce qui est moindre que les autres intervenants. Fait intéressant, peu de commentaires ont été exprimés. De plus, chaque *verbatim* corrobore avec une unité d'analyse. Cela s'explique par leur approche plus structurée et songée face aux réponses exprimées. Nous expliquons cette position par l'approche plus prudente et conservatrice des dirigeants, compte tenu de l'impact possible de leurs commentaires dans leur environnement immédiat. La présence des acteurs au même moment, dans la même pièce, a empêché de permettre l'effervescence de certaines idées, et ce, pour des raisons principalement de politique interne. Il a été mentionné que dans la culture locale, cette réalité est commune et que nous devons la respecter.

Nous avons identifié, d'une part, les points de vue qu'ont les dirigeants de programme face à la réalité pédagogique en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire et, d'autre part, les rêves que ces derniers ont à propos de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire et leur opinions à propos de l'université idéale.

Dans ce cas-ci, il est assez difficile de garantir l'anonymat au groupe. Par contre, étant donné qu'ils ont exprimé leurs opinions à quatre personnes à la fois, Nous respectons ainsi l'anonymat de chaque intervenant, maintenant la dimension éthique et professionnelle de notre recherche. Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse cumulative des commentaires des entrevues précédentes a été produite pour les participants au groupe de discussion. Nous leur avons remis un résumé des concepts mis en valeur lors des entrevues

précédentes avant de commencer la discussion. Tous les participants ont pris connaissance des données exposées dans le document thématique de l'entrevue.

Du résumé de la discussion, les membres du Poste de Pilotage ont analysé les 42 concepts mis de l'avant (Annexe 11). La méthode de catégorisation des données s'est réalisée de façon similaire que dans le cas du *Focus Group*. Les groupes thématiques utilisés sont les mêmes que dans les vagues précédentes d'entrevue et constituent les catégories empiriques sujettes à l'analyse.

La première catégorie considérée par les dirigeants touche le milieu. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte deux unités d'analyse. Selon eux, le milieu universitaire doit d'abord et avant tout être un centre de production et de transmission des savoirs. De plus, ils considèrent que le milieu universitaire subit un déphasage important face aux réalités du monde des affaires.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte trois unités d'analyse. Les rêves des dirigeants sur le milieu universitaire comme milieu de formation en entrepreneurship réfèrent d'abord à l'importance de savoir définir une orientation certaine à l'organisation. De plus, les dirigeants considèrent que le milieu universitaire doit être incubateur du phénomène entrepreneurial, développe des vues innovatrices en termes de choix de milieux d'apprentissage et d'être au-devant des entreprises afin de pouvoir les assister dans leurs activités.

La deuxième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne le formateur, le professeur. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une unité d'analyse. Le professeur du Centro Universitário Feevale est compétent et doit avoir un diplôme le certifiant. Par contre, le milieu universitaire manque de professeurs compétents et qualifiés et peu ont une connaissance de l'entrepreneurship.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte trois unités d'analyse. Selon eux, les meilleurs professeurs en entrepreneurship seraient d'abord et avant tout de bons médiateurs et des chercheurs au devant des réalités des entreprises. Ce sont ceux qui détiennent à la fois des connaissances pratiques et théoriques et qui savent faire le lien entre les deux de façon innovatrice.

La troisième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne les programmes de formation. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte quatre unités d'analyse. La position des dirigeants est que les contenus de formation universitaire en entrepreneurship doivent être structurés de façon à répondre aux réalités du milieu. De plus, ces cours corroborent la formation en administration déjà existante, formant ainsi de nouveaux employés. La formation en entrepreneurship est basée sur une réalité culturelle.

D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte sept unités d'analyse. Les répondants souhaitent l'apparition d'une discipline en entrepreneurship au Centro Universitário Feevale; que cette discipline permette un transfert de connaissances principalement adapté aux réalités du marché d'aujourd'hui. Ils souhaitent la création de noyaux d'études et de recherche en entrepreneurship, en recherche sectorielle appliquée et d'un centre d'études de cas afin de pouvoir être au-devant des entreprises et de répondre rapidement à leurs besoins. Ils souhaitent que l'étudiant développe une attitude plus «globale» dans son processus de formation.

La quatrième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne l'étudiant. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte trois unités d'analyse. Les dirigeants considèrent que l'entrepreneur-type est celui qui généralement, n'a pas de formation universitaire. L'étudiant de la région est celui qui

étudie et travaille en même temps, tirant une expérience du milieu des affaires. Il a, par contre, de la difficulté à s'intégrer au milieu du travail à la sortie de ses études. Fait intéressant, aucune catégorie empirique référant aux rêves à propos des étudiants n'a été répertoriée. Cela s'explique, soit par l'absence d'opinion des participants sur le profil de l'étudiant en soi, ou par un focus sur la réalité comme référentiel.

La cinquième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne la relation d'enseignement. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une unité d'analyse. La position des dirigeants sur l'enseignement est traditionnelle. La relation d'enseignement doit avoir une orientation prioritairement traditionnelle, parce qu'il existe des restrictions en termes de loi et elles doivent être maintenues. Il existe, dans d'autres universités, plusieurs cas de programmes universitaires non reconnus par le Ministère de l'Éducation et de la Culture de l'État et, lorsque les étudiants sortent du milieu universitaire, leur diplôme n'est conséquemment pas reconnu. D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte quatre unités d'analyse. Les dirigeants souhaitent que la relation d'enseignement permette une plus grande intégration des connaissances pratiques. Que l'approche traditionnelle se transforme et ouvre la porte à des approches différentes. Que le milieu de la classe, dans une perspective entrepreneuriale, se rapproche du milieu des entreprises, générant ainsi une culture entrepreneuriale propice à l'apprentissage.

La sixième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne les processus d'apprentissage. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une unité d'analyse. Les dirigeants croient que l'entrepreneur est celui qui apprend seul de ses propres contextes. D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte une unité d'analyse. Les dirigeants souhaitent que le processus d'apprentissage de l'entrepreneur soit reconnu et considéré comme permanent, d'où l'importance de créer des programmes qui répondent à cette réalité.

La septième catégorie prise en considération par les dirigeants concerne les méthodes et les techniques de formation. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une unité d'analyse. Les dirigeants croient que les méthodes et techniques utilisées sont laissées à la discrétion du formateur. Aussi, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte une unité d'analyse. Les dirigeants souhaitent une intégration plus forte des méthodes et techniques dans le cadre d'un cours en entrepreneurship.

La catégorie suivante concerne la relation de support qui existe entre la clientèle étudiante et les milieux. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte une unité d'analyse. Cette relation est en soi une interrelation, c'est-à-dire qu'elle est bilatérale. Selon les dirigeants, la relation de support est limitée entre l'université et le milieu des entreprises. L'absence de structure d'appui est une des causes.

Aussi, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte une unité d'analyse. Les dirigeants croient que, dans un contexte de formation en entrepreneurship, il est important de créer des échanges en termes de services et d'expériences de travail entre les entreprises et les étudiants. Des stages en entreprises pour étudiants, des services étudiants de consultation comme service d'appui à la population sont des moyens efficaces pour augmenter la dynamique d'intégration.

La neuvième catégorie retenue concerne la relation qui constitue les expériences et les ressources tirées des interrelations entre les milieux et les contenus. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte trois unités d'analyse. Les dirigeants croient important, voire même essentiel, la présence au milieu universitaire des projets permanents qui appuient les entrepreneurs, tels qu'un incubateur technologique, l'intégration de technologies de l'information pour

permettre plus de résultats en termes de recherche, et une intégration plus directe avec le milieu des affaires afin de créer une synergie de développement local. D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte une unité d'analyse. Les dirigeants souhaitent que les universités développent des infrastructures d'appui aux entrepreneurs pour développer des projets d'entreprise et que ces infrastructures soient interreliées à la formation universitaire existante.

La dixième catégorie étudiée concerne la relation d'échanges entre les milieux et les formateurs. Le regroupement de catégories empiriques répertoriées ne comporte pas unité d'analyse. Les commentaires des dirigeants sur le sujet sont muets. Cela suppose deux interrogations possibles. Ou l'accord implicite de cette réalité, ou l'absence de connaissance sur le sujet. D'autre part, ce regroupement de catégories empiriques répertoriées référant aux rêves comporte une unité d'analyse. La position des dirigeants à propos des échanges se traduit par une plus grande intégration de la réalité du monde des affaires dans la classe universitaire. Cette position doit devenir une culture pour l'université. La recherche d'intégration et d'innovation dans tout le processus serait à l'origine d'une culture universitaire répondant aux besoins des entrepreneurs.

Le regroupement de catégories empiriques répertoriées comporte sept unités d'analyse. Selon les dirigeants, l'université idéale est celle qui est actuelle, innovatrice, qui développe une position holistique à propos de la réalité pédagogique, qui permet la fusion de la théorie à la pratique, bref d'instruire les étudiants à devenir des entrepreneurs de haut niveau. Le tout comme acteur du développement local, formant entrepreneurs et employés de haute gamme qui auront développé cette capacité de rêver.

8.1 Synthèse et leçons

À la lecture des résultats, nous constatons que le cadre conceptuel a été à la fois un outil de travail efficace et complexe. La réaction des dirigeants dans leur décision de conjuguer avec les données disponibles en est la preuve. Le seul traitement des unités d'analyse explique cette situation. Par contre, le document a permis aux intervenants d'enrichir les contenus d'entrevues, permettant à la fois l'augmentation et le développement de la structure d'unités d'analyse.

Rappelons aussi que l'échantillonnage représenté par les quatre dirigeants, dont le recteur, a fourni un contenu riche de données, le tout dans un processus simultané de condensation et de saturation des données, tel que réalisé dans le groupe de discussion. Un aspect intéressant à noter est l'écart différent qu'on retrouve dans le cas des rêves face aux programmes de formation. En effet, au calcul de l'écart-type (Annexe 14), on constate un poids plus important accordé aux programmes, que ce soit en fonction de la réalité ou des rêves. D'autre part, les résultats démontrent que les réponses sont plutôt orientées vers les rêves. Nous interprétons cela comme un désir de changement. Les cinq aspects les plus traités réfèrent, par ordre décroissant, au thèmes concernant les programmes, les milieux, l'enseignement, les professeurs, et les expériences et ressources tirés des différents milieux.

De façon générale, ce chapitre fait le constat descriptif des données récoltées. L'approche convergente préconisée a permis de faire un tour d'horizon du milieu politique, géographique et socio-démographique de la région dans laquelle la collecte s'est faite. La description des intervenants permet de démontrer la richesse des sources de données en matière de représentativité. La réalisation de quatre vagues d'entrevues est à la fois le résultat de la préoccupation du Poste de Pilotage en matière de validité des sources de données de la recherche autant que du résultat de l'avancement de la recherche dans une perspective de recherche-action. La richesse

des données obtenues est sans contredit évidente. Le croisement des sources et des méthodes de collecte de données procure une plateforme d'étude et d'analyse valable et représentative. Un des aspects intéressants concerne les outils thématiques d'entrevue. La proposition a pris deux tangentes. L'approche littéraire, par des textes faisant les résumés des entrevues initiales et, l'approche verbale et visuelle, faisant état des contenus précédents mais combinés à la présentation du cadre conceptuel.

Le cadre conceptuel, tel que nous l'avons présenté précédemment, repose sur une multitude de concepts touchant au développement local, à la réalité entrepreneuriale et à l'éducation. Ce modèle a permis de développer un contexte riche en termes de données, basées sur une réalité, à la fois théorique et contextuelle, qui donne à la recherche un caractère unique. De plus, compte tenu de la particularité du champ de notre recherche et des perspectives qu'il soulève, le cadre conceptuel a permis la naissance d'une réalité empirique, rigoureusement détaillée, qui est à la base notre réflexion. Cette réflexion se traduit par une discussion sur les données recueillies et l'émergence d'un outil de réflexion destiné à orienter des actions bien spécifiques dans le milieu universitaire du CUF. Dans le chapitre qui suit, nous introduisons notre réflexion et élaborons une discussion sur les données recueillies.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

1. LES APPORTS STRUCTURANTS DE NOTRE RÉFLEXION

Notre questionnement s'arrête d'abord sur la validité d'intervention des répondants aux entrevues et la qualité des concepts mis de l'avant. Dans l'ensemble et considérant le contexte de la recherche, les quarante intervenants que nous avons rejoints constituent une base empirique riche en soi. Contrairement à certains chercheurs qualitatifs qui estiment qu'il est nécessaire d'élargir considérablement la base empirique d'un cas afin de faire progresser la réalisation et l'aboutissement de la recherche, nous considérons avoir atteint ce niveau. En effet, en se référant aux travaux de Maxwell (1997), la réalité touchant les acquis de recherche dépassent de loin la seule préoccupation concernant l'échantillonnage. Tel que nous l'avons démontré auparavant, les acquis de la recherche réfèrent à un ensemble de réalités qui conduisent à la construction et à l'émergence de faits nouveaux. La rigueur méthodologique est la contrepartie qui nous assure d'une qualité de la recherche en termes de validité. Aller en profondeur dans les réalités du milieu correspond au croisement de l'échantillonnage que le Poste de Pilotage a identifié et au travail d'équipe qui s'est réalisé sur le terrain. Conjuguer les efforts de collecte et d'analyse en groupe par l'entremise d'équipes de bénévoles du milieu ajoute à la qualité de la base théorique auquel nous référons et à la rigueur avec laquelle nous traitons le cas.

Un deuxième aspect à noter, les répondants ont exprimé leurs opinions selon un cadre prédéfini; le cadre conceptuel comme outil de travail incluant: 1) un document faisant part des réalités du développement local comme stratégie établie par le CUF, 2) le modèle développé selon une perspective typologique comme outil de sensibilisation à la réalité entrepreneuriale, et 3) le cadre concernant la formation en

entrepreneurship, formé des concepts provenant des sources théoriques présentées précédemment.

Un troisième aspect à noter, les répondants ont eu à se positionner selon trois perspectives; 1) la réalité, c'est-à-dire selon ce qu'ils constatent de ce qui existe réellement, 2) les rêves, comme ouverture vers le futur et positionnement dans un contexte de situation améliorée de la réalité, et 3) comme positionnement global face au milieu universitaire; l'université idéale dans un contexte entrepreneurial. Ces trois perspectives sont à la base des catégories générales répertoriées. Un aspect structurant qui ressort de l'étude des résultats est la polarité entre les positions des intervenants sur la réalité (*realidade*) et celle du futur (*sonhos*). L'étude des résultats démontre que les intervenants divisent clairement les commentaires relatifs à ce qu'ils voient mais aussi à ce qu'ils souhaitent. Des variations importantes sont remarquées quant aux préférences. En général, 65 % des commentaires exprimés concernent les préférences pour le futur contre 35 % affichant une opinion de la réalité.

Quatrièmement, la construction de la réalité abstraite, en constante ambivalence avec les faits empiriques, au cours des quatre vagues d'entrevues a contribué de façon intensive à l'enrichissement des contenus. Dans la perspective de Guba *et al.* (1989), nous avons éliminé les redondances et les commentaires sans référence à la recherche et dans l'ensemble. À l'exception des dirigeants qui ont eu une approche plus synthétique dans la divulgation de leurs opinions, les groupes d'intervenants ont contribué pleinement à l'analyse et la critique dans le processus de construction des données (Figure 16).

Cinquièmement, de la multitude de résumés répertoriés, plus de deux-cent-quatre-vingt (280) catégories empiriques, ou des structures pertinentes, ressortent des résultats d'enquête. Des ces résultats d'enquête, soixante-treize (73) unités d'analyse sont répertoriées et se répertorient en vingt-et-une (21) unités d'analyse (Annexe 12). Le cadre conceptuel utilisé comme outil d'enquête, présente une définition d'un

ensemble de concepts traitant du sujet mais sans spécifier les genre des inter-relations qui peuvent exister entre chaque. Les résultats d'analyse permettre d'élaborer sur les différentes relations qui peuvent exister entre la multitude de concepts mis de l'avant. C'est ce qui constitue le cœur de notre travail. Dans les pages qui suivent, nous tentons de mettre sur table le positionnement des intervenants et de mettre en relation les groupes par rapport aux autres, tant dans une perspective de la réalité universitaire en entrepreneurship qu'en fonction de leurs pensées, de leurs rêves et à l'université idéale.

2. PROCÉDURE D'ANALYSE INTÉGRÉE

Selon Gauthier (1997), les procédures d'analyse et d'interprétation varient en fonction de la diversité de la collecte de données et des objectifs des chercheurs. À la lecture des résultats, nous avons procédé à une opération de quantification des résultats. En travaillant avec un logiciel Excel, de Microsoft, nous avons recherché le lien de causalité le plus direct entre les diverses opinions de chaque groupe d'intervenants et la convention qui permettrait de les comparer avec le moins de biais possible. Le processus de codification s'est réalisé par la concentration des opinions des 40 répondants. Nous travaillons avec une matrice des résultats afin de créer une relation de logique entre les catégories mises de l'avant et les sources des *verbatim*. Le but est d'établir les importances relatives de chaque groupes d'intervenants, de chaque catégorie générale et d'unité d'analyse, les unes par rapport aux autres. Cette codification s'est distribuée entre les positions qu'ont les intervenants face aux réalités et les rêves (Tableau 8). Les résultats quantifiés indiquent des tendances et des partitions d'opinion.

Afin de respecter cette approche avec les autres groupes d'opinion, nous avons répété le processus mais en variant de système de codification dans le cas où la collecte d'information s'est réalisée lors d'une entrevue seulement. Dans ce cas, nous avons utilisé un système binaire pour codifier les résultats; la finalité étant l'argument

de base. Dans le cas des treize intervenants, un pourcentage répond à la répartition de l'émergence des commentaires. Dans le cas où la collecte des données consistait à une réunion seulement, la décision était soit unanime ou différenciée. Le nombre 100 répond à ce consensus (100 %), le nombre 0 correspond à l'absence de commentaire et un nombre quelconque entre 0 et 100 correspond à la représentativité des opinions selon les thèmes abordés. Nous croyons que la recherche de consensus aurait constitué un biais de contenu en forçant une réorientation de l'opinion de chaque intervenant face aux autres. Devant la multitude de données fournies et compte tenu de la complexité du processus d'intégration des données, nous avons établi cette méthode logique d'analyse, qui nous permet à la fois de respecter l'apport des intervenants en termes de nombre et en termes de positionnement dans le contexte de la région de Novo Hamburgo.

2.1 Étude des données en fonction de trois tendances

La lecture préliminaire des résultats mène vers une différenciation claire dans les opinions des différents intervenants. Cette première préoccupation a pour objectif de positionner les intervenants en fonction des orientations qu'ils prennent par rapport à la formation en entrepreneurship en milieu universitaire. Cette approche, dite logique, permet d'éclaircir le contenu empirique accumulé en comparant «les petits tas» accumulés (Minayo, 1996) avec le même barème. Ces différences se comptent en termes de faits convergents, ambigus ou mixtes et, tout simplement divergents. Devant cette réalité, nous avons distribué les résultats en trois groupes. Les catégories convergentes, les catégories mixtes et les catégories divergentes. La procédure de qualification des catégories empiriques est d'abord basée sur l'évidence mais aussi sur la réalité des résultats. La lecture des données quantifiées facilite le travail de distribution, permettant une analyse plus claire face à la complexité des résultats. Nous avons opté pour une qualification par couleur des phénomènes observés. Le concept des feux de signalisation est la métaphore de référence utilisé.

Les situations de convergences entre les groupes d'intervenants, c'est-à-dire celles qui démontrent un certain consensus, sont identifiées en vert. Les situations ambiguës, c'est-à-dire celles qui ne démontrent pas de consensus clair, sont identifiées en jaune. Les situations divergentes, c'est-à-dire celles qui démontrent un consensus, sont identifiées en rouge (Tableau 7).

Tableau 7

Exemple de codification des données empiriques

ÉTUDIANTS	STAKEHOLDERS	COORDONNATEURS	DIRIGEANTS	MILIEUX
100	85	50	100	Université déphasée de la réalité
100	92	50	100	Incubateur d'entreprises (S)
100	85	75	100	Vision innovatrice (trad, expé, virtuel) (S)
0	69	50	50	Communautaire (social) (S)
0	54	25	50	Stakeholders du développement (social) (S)
				Doit être au-devant des entreprises (S)
				Point de recherche
				Centre de production et de transmission
				Prendre une orientation (S)

Nous considérons qu'il y a phénomène de convergence lorsque les résultats démontrent une certaine constance entre les groupes d'intervenants. C'est-à-dire lorsque les résultats sont $>$ ou $=$ à 50 ou vice-versa. Nous considérons qu'il y a phénomène de divergence lorsque les résultats présentent des écarts maximaux, soit un couple (0,100), un triplet (0,0,100), un quadruplet quelconque (0,0,67,100) qui démontre ces écarts, ou une paire (0,0,100,100). L'écart est expliqué soit par un positionnement exprimé par une partie seulement et non par les autres, soit par une évidence d'opinion contraire.

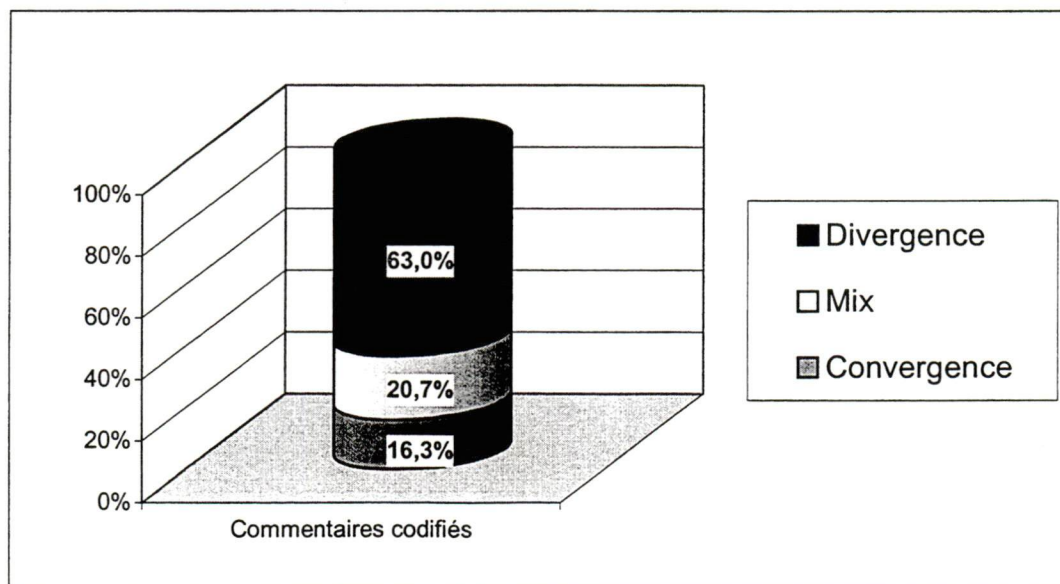
À la lecture des résultats, que ce soit par rapport aux réalités ou aux rêves, nous constatons qu'en moyenne 63 % des résultats sont divergents (Annexe 16). En effet, seulement 16 % des résultats démontrent une convergence entre les groupes d'intervenants tandis que 20 % des résultats sont quant mitigés.

Cette situation confirme que les groupes d'intervenants développent une position différente quant à la formation en entrepreneurship. Cela constitue le premier problème à noter. De plus, seulement 16 % des commentaires arrêtés sont convergents, ce qui constitue une plate-forme de référence assez faible. Ces résultats soulèvent un questionnement sur la compréhension de cette divergence entre les groupes.

Si nous précisons notre questionnement dans un contexte de polarisation des positions des groupes d'intervenants, nous en venons à ventiler le résultat précédent pour constater que la proportion des tendances est respectée entre les positions des intervenants (Figure 13).

Figure 13

Répartition des tendances d'opinions en pourcentage



En effet, à la lecture des résultats, les proportions des tendances sont quasi équivalentes en termes de pourcentage, ce qui veut dire qu'il n'y a pas de déséquilibre entre les groupes d'intervenants sur les vues de la réalité et des rêves qu'ils développent en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

2.2 Une position de convergence limitée

Les résultats d'enquêtes sont assez limités sur les tendances de convergence qu'on retrouve dans le lot de concepts mis de l'avant par les intervenants. Dans le lot des catégories empiriques répertoriées, si on se réfère seulement aux positionnement des intervenants, les acteurs du développement local et les coordonnateurs de programmes sont ceux qui ont le plus fourni à l'enrichissement des données. Les coordonnateurs ont introduit de nouvelles structures pertinentes, sans toutefois fournir de nouvelles unités d'analyse. Les dirigeants ont été les plus discrets en termes de volume d'information mais leurs interventions se voulaient plus restrictives, compte tenu de leur rôle et du pouvoir organisationnel qu'ils possèdent. Les étudiants ont, pour leur part, fourni moins d'information que les coordonnateurs de programmes et les acteurs du développement local, mais cela s'explique par leur manque d'expérience et de connaissance du domaine. Un autre aspect intéressant à noter est la répartition des points de concentrations par *verbatim* (Annexe 17). Dans la répartition des données entre la réalité et les rêves, les répondants se sont exprimés plus en fonction des rêves que de la réalité, ce qui corrobore directement les résultats des unités d'analyse (Annexe 18). Cette information est cruciale en terme de validité de l'échantillonnage parce qu'elle supporte la qualité du profil de l'échantillonnage par rapport à ses connaissances du sujet.

De plus, pour ce qui est de l'exercice de distinction entre les rêves et la réalité, on constate trois niveaux d'intervention auprès des répondants. Pour ce qui est des réalités, on établit l'échelle suivante: 1) fort (plus de 10), 2) moyen (entre 5 et 10), et

3) faible (moins de 5). Dans le cas des rêves, on établit l'échelle suivante: 1) fort (plus de vingt), 2) moyen (entre 10 et 20), et 3) faible (moins de 10).

Si on se réfère aux données concernant la réalité, les thématiques fortement traitées sont les programmes et les étudiants. Les thématiques moyennement traitées correspondent aux milieux, aux professeurs, à l'apprentissage et aux expériences et ressources. Les thématiques faiblement traitées correspondent à l'enseignement, aux méthodes et techniques, aux supports et aux échanges. Le cas de l'université idéale ne se traite pas parce qu'il est étudié seulement en fonction d'un désir de changement. Si on se réfère aux rêves, les thématiques fortement traitées sont les programmes et les l'université idéale. Les thématiques moyennement traitées correspondent aux professeurs, à l'enseignement, aux milieux et aux échanges. Les thématiques faiblement traitées correspondent à l'expérience et ressources, à l'apprentissage, aux supports et aux méthodes et techniques.

Ces résultats démontrent que les répondants se réfèrent principalement à leur monde de connaissance (les réalités) pour souhaiter des changements. Ils restent plus discrets sur des aspects qui ne concernent pas nécessairement le milieu éducatif d'aujourd'hui. Cette situation constitue un cercle vicieux en soi, où le répondant désire des changements en fonction d'une réalité qu'il connaît et ne développe pas de réflexion sur les sujets qu'il ne connaît pas. Cela est en soi logique.

La lecture des résultats fait ressortir une dynamique intéressante où les acteurs du développement local et les coordonnateurs de programmes constituent un regroupement riche en termes de sources de données. Cette situation laisse sous-entendre une association intéressante pour des actions futures. La position des dirigeants est claire quant à son rôle de filtre dans un processus décisionnel. La faible quantité de données répertoriées n'est sûrement pas due au manque de connaissances de leur part sur le sujet. Elle est la conséquence directe de leur rôle

politique et décisionnel dans le milieu organisationnel. Ils détiennent le pouvoir de changer ou non les choses.

En fonction des vues de la réalité (Annexe 19), on constate qu'en aucun cas les dirigeants se positionnent à part des acteurs du développement local et des coordonnateurs de programmes. Restant plus discrets dans leurs réponses, ils suivent de façon générale les tendances exprimées par les acteurs du développement local et les coordonnateurs de programmes. Le seul cas différencié est celui des rêves concernant les expériences et ressources. Les dirigeants restent plus discrets sur le sujet. Un autre aspect particulier à retenir, est l'absence de commentaire sur la réalité des échanges qui existent entre les milieux et les professeurs. Cet aspect ne peut être négligé, compte tenu de l'importance de mettre en évidence l'implication des professeurs dans le milieu des affaires. De plus, cette absence de résultat peut être due au biais d'interprétation. Conséquemment, l'unité d'analyse peut se retrouver dans la catégorie générale du professeur.

Un changement de paradigme résulte de l'émergence de nouveaux modes de pensée et de référence. Il s'agit donc d'une approche personnelle de voir une réalité quelconque. Cela explique en partie le positionnement divergent de certains groupes d'intervenants. Par contre, il est essentiel d'élaborer plus notre réflexion. Dans la section qui suit, nous entrons dans ce que nous appelons l'observatoire analytique.

3. OBSERVATOIRE ANALYTIQUE

Selon le lot de structures relevantes répertoriées, nous présentons nos réflexions et quelques points d'interrogation quant aux résultats de notre recherche mise en relation avec les acquis de recherche (Maxwell, 1997). De plus, nous présentons une réflexion en fonction de quatre plates-formes interactives, qui originent du cadre conceptuel introduit et mettant en relation les différentes unités d'analyse identifiées, proposant des outils de réflexion pour la mise en application et le développement

d'actions futures. Tertio, nous questionnons la nécessité d'élaborer un modèle d'université idéale en termes de formation en entrepreneurship.

3.1 Selon les unités d'analyse répertoriées

La particularité des structures relavantes répertoriées est qu'elles se regroupent selon trois axes; la réalité, les rêves et la situation idéale. De facto, nous reprenons un regroupement d'unités empiriques et les distribuons en dix thématiques dans le sens que Minayo (1996) propose et les traitons selon deux perspectives; la réalité et les rêves. Ensuite, nous traitons de la situation idéale de l'université comme institution de formation en entrepreneurship, seulement selon la perspective des rêves. Elle constitue la onzième thématique. Dans la discussion, nous proposons de fusionner les dimensions touchant à la réalité à celle touchant aux rêves, et de travailler en fonction des onze (11) unités d'analyse identifiées.

Le concept de formateurs, ou de professeurs, constitue une plate-forme assez explicite en termes de divergences d'opinions. Les positions des intervenants sur la réalité et les rêves sur le formateur universitaire en entrepreneurship se répartissent de façon symétrique. La position sur la réalité (Annexe 20) est le lieu où les dirigeants, les coordonnateurs et les acteurs d'un côté, croient que le professeur est en soi compétent. Les étudiants, à leur tour, ne concordent pas et considèrent que le professeur typique manque de capacités en termes didactiques, d'expérience pratique et de position entrepreneuriale. Fait à remarquer, le positionnement des acteurs est moins unanime que celui des acteurs universitaires, ce qui nous laisse croire que leur positionnement est un tantinet plus mitigé sur cet aspect. Les positions des intervenants sur la réalité quant aux formateurs universitaires en entrepreneurship se répartit de façon symétrique.

La position des intervenants quant aux rêves prend une symétrie un peu différente (Annexe 21). Les étudiants, les coordonnateurs et les acteurs, d'une part,

croient que le professeur doit être un modèle entrepreneurial pour les étudiants, laissant les dirigeants muets sur le sujet. En contrepartie, les acteurs, les coordonnateurs et les dirigeants croient que le professeur doit être un chercheur au devant de la réalité entrepreneuriale, innovateur et capable d'intégrer les notions pratiques et théoriques. Les étudiants, d'autre part, restent muets sur le sujet.

Un fait à remarquer est le mutisme des étudiants parce qu'il est consistant entre leur opinions quant aux milieux de formation et le rôle du professeur. Selon eux, le modèle de l'entrepreneur dans la classe constitue une partie de la solution en termes de formation universitaire en entrepreneurship. Enfin, la position des acteurs est constamment plus mitigée que celles des intervenants actifs en milieu universitaire. Cela nous permet de croire, soit à un positionnement de l'acteur différent des intervenants issus du milieu universitaire parce qu'il évolue dans un milieu organisationnel différent, soit parce que ce positionnement est le résultat d'un biais de recherche dû au processus de classification quantitatif. Un regard sur les points de vue concernant le professeur permet de constater que pour les acteurs du développement local et ceux évoluant en milieu universitaire, le profil du professeur correspond aux nécessités de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

Le concept de programmes constitue une plateforme tout autant explicite en termes de divergences d'opinions. Les positions des intervenants sur la réalité concernant les programmes de formation universitaire en entrepreneurship se répartit aussi de façon symétrique mais avec certaines particularités. Les étudiants sont explicites quant au manque d'orientation entrepreneuriale dans les programmes universitaires actuels (Annexe 22). En contrepartie, les acteurs et les dirigeants restent muets sur le sujet. Fait intéressant, sans reconnaître cette carence, ces mêmes intervenants partagent l'opinion des étudiants dans la nécessité d'implanter une formation en entrepreneurship.

Les rêves des différents intervenants soulèvent certaines données contradictoires (Annexe 23). La nécessité de créer des programmes plus pratiques en termes de contenus, plus transversaux en termes de forme et plus holistiques en termes de systémique, constituent les opinions des étudiants, des acteurs et des coordonnateurs seulement. Le mutisme des dirigeants suscitent une interrogation. À la lecture des principes prescrits par le Centro Universitário Feevale, les concepts d'intégration, d'engagement et d'excellence comme référence en formation et éducation constituent la base du développement de l'organisation. Ils devraient logiquement corroborer les positions des dirigeants. Autre fait à noter; le mutisme des étudiants à propos de leurs vues du futur concernant les programmes de formation en entrepreneurship. Leur opinion se limite à la nécessité de créer une sphère en entrepreneurship et de permettre des programmes innovateurs quant aux contenus et aux formes. Notre compréhension de cette divergence de positions constitue en soi plus une complémentarité des perceptions qu'un conflit d'idées. Les étudiants ont une connaissance plus limitée de la réalité en termes de développement local que les autres répondants.

Le concept de clientèle étudiante universitaire fait l'objet d'un certain consensus chez les intervenants quant à la difficulté que l'étudiant a, sortant de l'université, à s'adapter à la réalité du milieu des affaires. Les étudiants sont explicites quant au fait qu'ils manquent d'initiative. En contrepartie, les acteurs et les universitaires restent muets sur le sujet mais considèrent que la majorité des étudiants tirent leur expérience à l'extérieur du milieu universitaire (Annexe 24). Ces deux réalités laissent croire qu'une formation en entrepreneurship permettrait l'intégration de l'expérience de travail entrepreneurial à la formation académique et contribuerait au développement de l'initiative chez l'étudiant en entrepreneurship, et ce, compte tenu de la relation de causalité entre les deux.

Autre aspect intéressant à noter, seuls les acteurs du développement local croient qu'il devrait exister une pratique de définition du profil entrepreneurial chez

les étudiants (Annexe 25). Les étudiants eux-mêmes et les universitaires restent muets sur cette idée. Cela soulève plusieurs questionnements.

Le concept de relation d'enseignement constitue une autre sujet explicite en termes de divergences d'opinions. Les positions des intervenants sur la réalité et les rêves à propos du formateur universitaire en entrepreneurship se répartissent de façon symétrique. Les universitaires, au même titre que les acteurs croient que l'enseignement a une base traditionnelle en termes d'approche et que cela est ainsi (Annexe 26). Les étudiants ne partagent pas cette opinion. Il y a donc ici divergence d'opinion. Les étudiants sont opiniâtres quant à l'absence de relation entre le professeur et les étudiants et que la charge théorique déborde de beaucoup de la charge de connaissances pratiques.

De plus, les commentaires des étudiants varient de ceux des universitaires sur des aspects plus concrets et réels en contexte d'enseignement. Les étudiants sont plutôt préoccupés par la relation qu'ils développent entre le professeur et eux et le suivi qui peut exister à la sortie de l'école, tandis que les universitaires se préoccupent plutôt d'une approche macro, en termes de perception, soit la différenciation de la vision de l'entrepreneur et le développement d'une culture entrepreneuriale (Annexe 27). Ces deux discours excluent, par contre, l'opinion des acteurs du développement local, qui se situe, selon les résultats, entre les deux. Une dichotomie ressort des positionnements radicaux et du positionnement mitoyen qui fait le lien entre les deux. Par contre, tous les intervenants croient que l'enseignement doit prendre une orientation plus pratique quant aux contenus de formation. Cela donne l'impression que l'intégration des milieux constitue une source sûre de transformation des contenus de formation.

Le concept de relation d'apprentissage fait l'objet d'un certain consensus auprès des intervenants. Étonnamment, il est négligé de tous les intervenants, principalement des étudiants et des dirigeants (Annexe 28). Une minorité d'intervenants se préoccupe

de la relation d'apprentissage, qui quant à nous, constitue la base de la formation des étudiants en entrepreneurship. Certains acteurs du développement local, de par leur expérience personnelle, considèrent que l'entrepreneur est un être qui apprend seul, que l'apprentissage permet le développement de la complicité dans un groupe et que ce processus croît de façon permanente. Ils croient aussi, tout comme certains coordonnateurs, que l'apprentissage est la base des changements de paradigmes et de mentalité de l'étudiant. Par contre, ils considèrent que les universités sont déphasées de la réalité en termes de nécessité d'amplifier la relation d'apprentissage dans un programme de formation en entrepreneurship. Fait intéressant, ce concept est totalement ignoré, autant des universitaires que des étudiants. Ce sont les entrepreneurs qui sont les plus explicites à ce sujet. Cette divergence d'opinion laisse croire à la nécessité de permettre la présence d'entrepreneurs dans un processus de formation en entrepreneurship afin de permettre une formation plus adéquate. Mais ce n'est qu'une minorité d'intervenants qui s'est exprimée sur le sujet (Annexe 29), nous laissant dans le doute quant à la connaissance des intervenants sur les bienfaits de l'apprentissage en contexte entrepreneurial. Des recherches sur le sujet permettraient d'élucider cette problématique.

Le concept de relation didactique ou de méthodes et techniques de formation, constitue une plateforme assez explicite en termes de divergences d'opinions. Les positions des intervenants sur la réalité et les rêves sur les méthodes de formation universitaire en entrepreneurship se répartissent de façon symétrique. En réalité, les dirigeants, les coordonnateurs et les acteurs d'un côté, croient que les méthodes et techniques sont à la discrétion du formateur (Annexe 30). En contrepartie, les étudiants se préoccupent plutôt du manque d'utilisation d'équipements informatiques par les professeurs pour les assister dans leur formation. Les priorités sont nettement divergentes. Par contre, se référant aux rêves exprimés (Annexe 31), on constate la logique qui motive les universitaires à développer une approche intégrée, mais tout en conservant une certaine liberté dans le choix des méthodes. Les étudiants souhaitent avoir accès aux milieux technologiques comme Internet pour réaliser des recherches

et travailler dans des contextes de simulation d'entreprise. Nous croyons qu'une recherche sur les méthodes privilégiées par les formateurs et l'opinion des différents groupes d'étudiants et d'acteurs du développement local permettrait de «cartographier» les outils disponibles et d'optimiser les choix dépendant des contextes de formation.

Le concept de milieu tel que défini par Legendre (1988) ne correspond plus au cadre de référence que les répondants ont développé dans leurs opinions. En effet, si on se réfère aux résultats exprimés, le milieu de formation prend différentes formes, débordant ainsi de la définition traditionnelle. Conséquemment, nous introduisons le concept de milieu comme un des concepts étudiés dans l'observatoire analytique.

Ce concept constitue la plateforme la plus élaborée qui réunit des points de convergence. En effet, les acteurs du développement local, les étudiants et les dirigeants sont les plus convaincus que l'université est déphasée de la réalité et que des actions de réorientations universitaires sont nécessaires pour permettre l'intégration de la formation en entrepreneurship en milieu universitaire.

Les résultats des coordonnateurs présentent une position différenciée, ce qui constitue un problème. Par contre, les étudiants se différencient par leur opinion sur le milieu universitaire en tant que centre de production et de transmission des savoirs. De plus, leur mutisme sur l'importance d'institutionnaliser les orientations académiques laisse croire à leur manque de connaissances face au système universitaire, ce qui les met à l'écart des trois autres groupes d'intervenants.

Serait-ce le manque d'expérience de l'étudiant qui limite sa capacité de concevoir la nécessité d'établir une plateforme stratégique qui permet des changements organisationnels? De plus, ce mutisme sur l'importance de l'université de se doter d'outils de développement des connaissances, ne serait-ce pas contradictoire dans un contexte où l'étudiant va puiser de nouvelles connaissances

dans le milieu universitaire? Enfin, la conjugaison des positions des acteurs, des coordonnateurs et des dirigeants sur l'importance du milieu universitaire d'être au-devant des entreprises, n'est-elle pas fondamentale pour la formation de l'étudiant?

Le concept de support, caractérisant les interrelations entre la clientèle étudiante et les différents milieux pédagogiques, constitue une plateforme explicite en termes de divergences d'opinions. Les positions des intervenants sur la réalité quand au support des milieux pour l'étudiant universitaire en entrepreneurship se répartit une fois de plus de façon symétrique (Annexe 32).

Dans une perspective de la réalité, les dirigeants, les coordonnateurs et les acteurs croient que le support du milieu expérientiel permet la réalisation de stages dans un contexte de formation universitaire. Les étudiants, en contrepartie, considèrent qu'il manque de structure d'appui permettant une intégration plus directe avec le milieu des entreprises. Que ce soit pour bénéficier de l'expérience des entrepreneurs ou pour simplement offrir aux entrepreneurs qui nécessitent des services spécialisés quelconques de la part des étudiants, aucune structure d'appui catalyse une telle interaction. Cette lecture démontre la présence d'un conflit d'opinions entre les étudiants et les universitaires, laissant les acteurs du développement local à l'écart. Une telle situation est un indicateur de la nécessité de développer une recherche sur les interactions possibles et les structures d'appui qui permettraient d'optimiser les interrelations entre les étudiants et le milieu des entreprises. Les rêves des intervenants sur le support des milieux se positionnent plutôt dans une perspective sociale (Annexe 33). En effet, certains coordonnateurs de programme et certains acteurs du développement local croient qu'une relation proche entre le milieu social et universitaire permettrait de créer une société universitaire, en soi. Selon eux, la formation universitaire individualise l'étudiant et l'avenue entrepreneuriale constituerait une opportunité pour créer une dynamique sociale nouvelle dans la classe. Les étudiants recherchent des solutions plus directes. Le support du milieu des entreprises pour motiver leurs études en milieu universitaire.

Cette divergence d'opinion laisse croire à la nécessité de permettre la présence d'entrepreneurs dans un processus de formation en entrepreneurship afin de permettre l'intégration d'actions et de visions qui permettraient effectivement de créer cette culture de société entrepreneuriale dans la classe. Des recherches sur les interactions en termes de support entre les étudiants et le milieu des entreprises constituent une étape majeure dans le développement de programmes de formation en entrepreneurship.

Le concept d'expériences et ressources, caractérisant les inter-relations entre les programmes de formation et les différents milieux pédagogiques, constitue une plateforme particulière en termes d'opinions de toutes sortes. Les acteurs du développement local considèrent que la participation du milieu des affaires dans la réalisation de programmes de formation en entrepreneurship constituerait une opportunité pour les étudiants de se responsabiliser avant de sortir de l'université, ce qui n'est pas le cas (Annexe 34). De plus, ils considèrent que le milieu universitaire doit s'actualiser afin d'offrir des programmes de formation basés sur les moyens technologiques disponibles, ce qui ajouterait à l'effort de responsabilisation des étudiants.

Cette opinion est partagée par certains coordonnateurs de programmes. Par contre, les étudiants et les dirigeants restent muets à ce sujet. Les positions des intervenants sur les rêves quant aux expériences et ressources nécessaires à l'implantation de programmes de formation en entrepreneurship se répartit une fois de plus de façon symétrique (Annexe 35). Un fait à noter est l'absence d'opinion des dirigeants à ce sujet. Nous retenons des résultats compilés la complémentarité des positions des étudiants avec celles des acteurs du développement local et des coordonnateurs de programmes.

En effet, le souhait des étudiants d'intégrer le milieu des entreprises à celui du milieu universitaire, dans un contexte de formation en entrepreneurship, crée un parallèle avec l'opinion des coordonnateurs et des acteurs du développement local face à l'importance d'intégrer la dimension linguistique dans la formation en entrepreneurship afin de permettre à l'entrepreneur de pouvoir communiquer avec d'autres cultures. En conséquence, les étudiants divergent d'opinion parce que leurs besoins se rapprochent plus de la réalité de formation tandis que les autres intervenants ont une opinion plus générale, voire macro, face à l'effet que les expériences et les ressources peuvent jouer dans un contexte de formation en entrepreneurship. Le concept d'échanges, caractérisant les interrelations entre les programmes de formation et les professeurs, constitue une plateforme à la fois cruciale en termes de formation en entrepreneurship en milieu universitaire mais, est assez éloquent en termes de divergences d'opinions. Fait étonnant, seulement les étudiants ont exprimé une opinion à ce sujet (Annexe 36). Ils croient à la nécessité d'avoir des d'inter-relations entre les formateurs et les différents milieux de formation afin d'actualiser les formateurs dans l'exercice de leur fonction.

De plus, les étudiants n'expriment aucun rêve face à des interactions plus intenses entre les professeurs et les différents milieux de formation. Inversement, les rêves des intervenants concernant le formateur universitaire en entrepreneurship sont divers. Les acteurs, les coordonnateurs et les dirigeants privilégient l'implantation de l'entrepreneurship comme culture locale et la nécessité de former les formateurs dans une perspective entrepreneuriale, les dirigeants ajoutent la nécessité d'innover et d'intégrer les milieux. Ces positions sont à la fois divergentes mais complémentaires. Une étude sur l'importance d'échanger avec les différents milieux permettrait d'améliorer les performances, en termes de qualité, des professeurs en tant qu'éducateur.

3.2 Réflexion plus élargie: les contextes pédagogiques

La section précédente constitue la première étape d'intégration des données recueillies de ce document. Elle laisse le lecteur sur sa faim parce qu'elle se limite à faire état des structures pertinentes et la construction des différentes unités d'analyse. Conséquemment, nous proposons une réflexion plus élargie en termes de constats d'étude et d'analyses. Dans un contexte de recherche-action, l'effort de structuration des réalités empiriques nous amène à répertorier les données analytiques cataloguées (Stringer, 1999). Les membres du noyau central du Poste de Pilotage sont arrivés à la conclusion que la réalité universitaire, dans une perspective de développement local, doit élargir les contextes pédagogiques dans lesquels elle évolue. L'entrepreneursip constitue une avenue déjà reconnue par les scientifiques. En ce sens, l'université doit développer des contextes pédagogiques qui sortent du cadre traditionnel de l'enseignement. Ces contextes font référence aux acteurs impliqués, aux milieux de formation et aux contenus de formation à développer et aux interrelations qui permettront aux acteurs de se repositionner dans la réalité du monde des affaires, tout en étant des experts de l'éducation au devant des réalités des entreprises de la région. Les contextes pédagogiques sont en soi des plateformes d'observation qui prennent l'allure de relations contextuelles où existent des inter-relations spécifiques aux différents pôles concernés. Les résultats d'entrevues suggèrent différentes possibilités. En fonction du cadre conceptuel et des données récoltées, nous proposons une synthèse répartie en quatre groupes.

3.2.1 Contexte pédagogique traditionnel

Le premier contexte pédagogique réfère à une triade étudiants-professeurs-contenus. Ce contexte constitue en soi la situation pédagogique traditionnelle, qui corrobore le modèle de Legendre (1988). Trois pôles orientent le contexte; le professeur, l'étudiant et les contenus de formation.

En premier lieu, et selon les résultats des enquêtes, les contenus de formation campent dans une réalité traditionnelle mais un désir de changement est exprimé. Ces contenus doivent être développés selon des gabarits moins sectoriels et permettre une intégration générant une certaine transversalité. Par exemple, le caractère multidisciplinaire des contenus de formation en entrepreneurship doit répondre aux contextes auxquels l'entrepreneur fait face dans le quotidien. Les répondants considèrent que les contenus de formation doivent originer d'autres sources. Selon les acteurs du développement local et les étudiants, la base des contenus réfère principalement aux résultats de recherche et néglige les réalités tacites du milieu, ce qui constituent un complément d'importance égale, en termes de données riches et actuelles.

En deuxième lieu, et selon les résultats des enquêtes, le professeur doit être en mesure de palier avec les mondes théorique et pratique des connaissances. Le professeur doit développer une attitude envers ses étudiants qui lui donne le leadership espéré afin de pouvoir satisfaire leurs besoins d'apprentissage. Cette opinion est partagée par les répondants des différents groupes (Annexe 19). Une action future possible, référant à la position des répondants, serait de développer une plateforme de formation des formateurs qui se veut imbriquée dans la réalité entrepreneuriale et qui permet le développement du professeur dans une perspective qui correspond à sa culture propre.

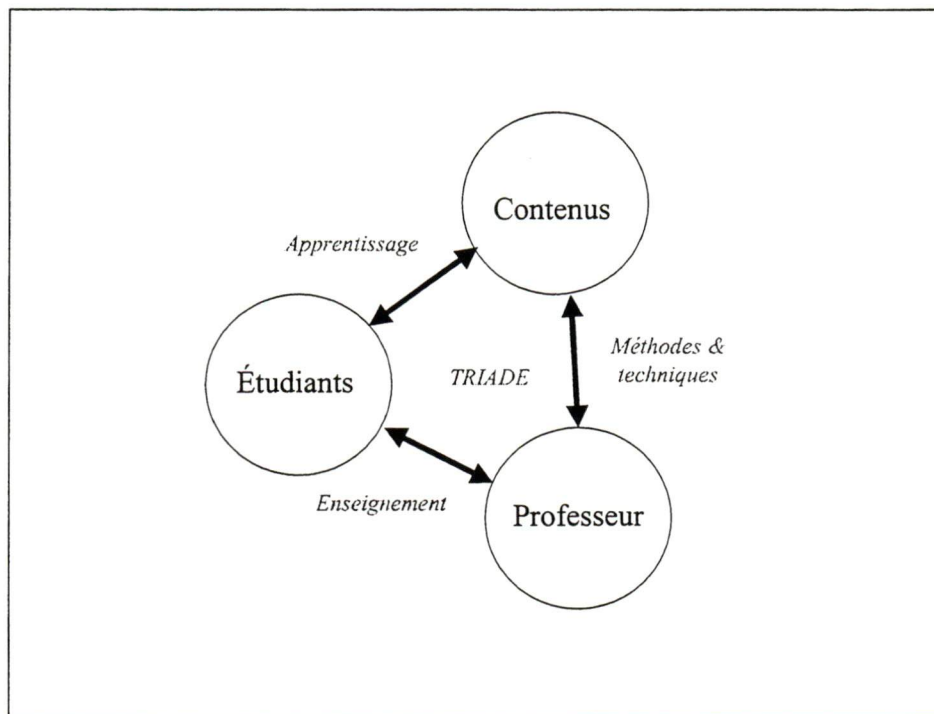
En troisième lieu, et selon les résultats des enquêtes, l'étudiant doit conjuguer avec les contenus de formation et le professeur qui lui sont imposés. Imposé parce que l'étudiant ne participe pas au processus de constitution de contenus de formation et de sélection du corps professoral. Les résultats d'enquête dénotent un clivage entre la position des étudiants à ce sujet et celle des autres groupes. Aspect intéressant; seuls les étudiants ont exprimé une opinion élaborée d'eux-mêmes comme acteurs, contrairement aux autres groupes qui sont restés très brefs envers le sujet. Ce clivage laisse sous-entendre que le positionnement de l'étudiant dans la réalité pédagogique

ne constitue pas une variable importante en soi. Certes, l'étudiant doit avoir démontré qu'il a acquis les connaissances minimales mais son profil n'est pas pris en considération dans le processus de sélection. Un examen théorique d'admission, que l'on nomme *vestibular*, constitue le seul outil de sélection reconnu par le Ministère de l'Éducation.

Les interrelations qui se développent entre chaque pôle se traduisent par des actions d'enseignement, d'apprentissage et la gamme d'outils existants pour permettre le transfert des connaissances; les méthodes et les techniques utilisées (Figure 14). Ce contexte pédagogique correspond à la réalité traditionnelle.

Figure 14

Contexte pédagogique traditionnel



Les résultats d'analyse mettent en évidence un clivage de pensée entre les universitaires, les acteurs du développement local et les étudiants dans l'équilibre des interactions entre les relations d'apprentissage et les relations d'enseignement. Les acteurs du développement local et les étudiants privilégient l'apprentissage à l'enseignement. Les universitaires restent muets sur le sujet, ce qui nous laisse croire qu'ils privilégient l'approche traditionnelle à l'enseignement. Cette situation explique la différence d'opinion des intervenants sur les méthodes et techniques privilégiées; le formateur, en fonction de son profil, pouvant privilégier quelque outil que ce soit pour faciliter le transfert des connaissances.

La typologie de Randolph et Posner (1979) permet de privilégier les méthodes et techniques de formation en fonction du type de clientèle étudiante (Figure 4). Dans un contexte de formation en entrepreneurship, et compte tenu que le formateur est sensibilisé et ouvert à la différenciation du profil de la clientèle étudiante, la typologie constitue un point de référence stratégique dans ce contexte pédagogique. Ce modèle représente un outil de travail essentiel pour le formateur et lui permet de faire des choix éclairés en termes de méthodes et techniques de formation face à la réalité entrepreneuriale. L'opinion des acteurs du développement local et des étudiants ne peut être négligée dans la présente situation. L'approche préconisée par le milieu de l'Éducation ne va pas en ce sens. Le défi des dirigeants d'aujourd'hui est de pouvoir conjuguer entre le contexte pédagogique dans une réalité entrepreneuriale et les exigences traditionnelles prescrites par les responsables du Ministère de l'Éducation.

Ce contexte pédagogique permet aux professeurs et aux étudiants de se questionner à la fois sur la réalité éducative en termes de paradigmes à privilégier, et conséquemment, de choisir les outils les plus adaptés pour réaliser ses objectifs académiques. En ce sens, des actions concrètes doivent être envisagées afin de parfaire le rôle du professeur et celui de l'élève et, d'adapter la planification entourant les stratégies d'enseignement-apprentissage en sortant des créneaux traditionnels.

3.2.2 *Rôle du professeur*

Le second contexte pédagogique réfère à la triade programmes-professeurs-milieus. Ce contexte pédagogique constitue en soi le rôle du professeur. Trois pôles orientent le contexte; le professeur, les milieux de formation et les contenus de formation. Cette section prend son origine dans le paradigme même de l'intervenant professionnel. Elle constitue le prisme qui permet de comprendre la situation recherchée pour permettre au professeur en entrepreneurship de s'épanouir tout en se conformant aux normes prescrites dans l'exercice de son travail.

Un premier aspect qui touche le professeur est le contenu de formation. Généralement, les contenus utilisés en classe réfèrent à une réalité pédagogique traditionnelle et se basent sur des recherches passées. Les répondants considèrent que les contenus de formation doivent originer d'autres sources, tel que les réalités tacites du domaine étudié. Les contenus doivent être développés selon des gabarits moins sectoriels et doivent permettre une intégration plutôt transversale des savoirs. Le professeur doit être en mesure de palier à la fois avec les domaines théorique et pratique des connaissances et de savoir intégrer différents champs de connaissances afin de contextualiser la formation qu'il procure aux étudiants.

En deuxième lieu, le professeur doit développer une attitude envers ses étudiants qui lui donnent le leadership espéré pour satisfaire leurs besoins d'apprentissage. Le rôle du professeur constitue un point de référence nouveau pour le professionnel de l'éducation dans une perspective entrepreneuriale. L'auteur doit s'imprégner des milieux d'apprentissage et des contenus de formation qu'il véhicule en classe. Le succès de son projet académique dépend d'abord de lui-même. Au Brésil, l'auteur Paulo Freire a réalisé des travaux qui donnent des pistes concrètes pour solutionner cette problématique et qui balisent le rôle du professeur. Ses trois principaux ouvrages, *La Pédagogie de l'Opprimé* (1970), *la Pédagogie de l'Espérance* (1992) et *la Pédagogie de l'Autonomie* (1996) fournissent des réponses aux questions

soulevées face au papier du professeur et constituent des pistes de recherche riches. Dans son ouvrage intitulé la Pédagogie de l'autonomie, l'auteur fait référence à plusieurs concepts référant aux comportements du professeur, dont :

1. la conscience au travail (p. 52);
2. le respect de l'autonomie de l'étudiant (p. 65);
3. la joie et l'espérance (p. 80);
4. la curiosité (p. 94);
5. l'humilité et la tolérance (p. 74);
6. savoir écouter (p. 127);
7. reconnaître l'idéologie et le rêve (p. 141).

La reconnaissance académique, à laquelle les dirigeants réfèrent dans leurs opinions, constitue la seule référence de compétence. Tout comme l'entrepreneur, les compétences seules du professeur ne suffisent pas pour remplir sa tâche avec succès. Par exemple, il est possible de faire un rapprochement entre la pensée de Paulo Freire, dans une réalité entrepreneuriale, et les positions qu'ont les étudiants et les acteurs du développement local face au profil idéal du professeur. Les comportements et les passions du professeur font partie intégrante du rôle du professeur.

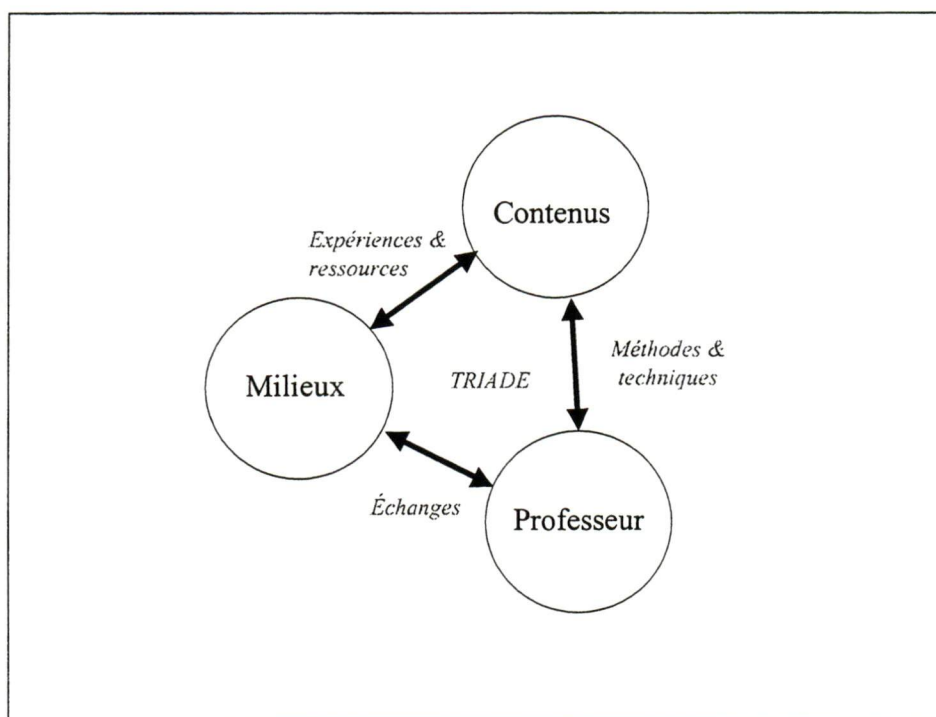
En troisième lieu, nous introduisons le concept de milieux d'apprentissage. En se référant aux opinions des acteurs du développement local, aux étudiants et aux dirigeants, les milieux de formation débordent des frontières traditionnelles de l'université et se reproduisent dans des réalités expérientielles et virtuelles. Les milieux de formation se transposent dans des réalités qui forcent une réflexion sur l'application et l'intégration de la formation universitaire. Les efforts d'extension existants à ce jour, tel que les stages, constituent de modestes interventions qui nécessitent une reformulation. Les acteurs du développement local considèrent que l'université doit être flexible et que cette particularité doit se transposer dans la disponibilité temporelle et physique de la formation. Par exemple, des cours offerts à distance par usage de Internet ou par vidéoconférence. Des cours qui sont offerts aux entrepreneurs sur une base d'extension, et non dans le cadre d'un programme de

longue durée, où l'entrepreneur ne peut tirer le bénéfice de la formation à court terme. Les milieux de formation deviennent stratégiques dans le projet de formation de l'étudiant en entrepreneurship. Finalement, une intégration des milieux dans l'exercice de la formation constitue une valeur ajoutée pour l'étudiant en entrepreneurship parce qu'il devient en mesure de pouvoir conjuguer, avec plus d'aisance, avec les réalités pratiques du milieu des affaires aux fondements théoriques présentés en classe.

Basée sur ces trois pôles, cette plateforme constitue une trilogie spécifique qui positionne le rôle du professeur (Figure 15).

Figure 15

Rôle du professeur



Les inter-relations qu'on retrouve entre les pôles font référence 1) aux méthodes et techniques de formation, 2) aux échanges que le professeur développe avec les

différents milieux de formation, et 3) aux expériences et ressources qui surgissent de la fusion des contenus et des milieux de formation. Dans les pages précédentes, il a été fait mention des méthodes et techniques de formation. En se référant aux travaux de Randolph et Posner (1979), ce modèle représente un outil de travail essentiel mais aussi stratégique pour le formateur et lui permet de faire des choix éclairés en termes de méthodes et techniques de formation dans une réalité entrepreneuriale. Les travaux de recherche réalisés à ce jour regorgent de modèles qui permettent au concepteur de programmes de se préoccuper de cette réalité, conjointement avec le professeur qui assumera la charge de cours.

Les échanges que le professeur développe avec les différents milieux de formation constituent exclusivement un atout personnel dans la perspective actuelle de l'Éducation. Les échanges représentent en soi une richesse que le professeur développe, formant le bagage de compétences qui le rend efficace et efficient dans l'exercice de son travail. La réalisation et le maintien d'échanges avec les milieux d'apprentissage permet au professeur d'être 1) au courant des recherches existantes dans les milieux traditionnels de l'Éducation, 2) accessible et rapide pour ses étudiants par l'utilisation de technologies de l'information, et 3) d'être actuel dans le flot d'informations tacites qui sont véhiculées sur une base quotidienne. Les échanges prennent aussi la forme d'actions concrètes que le professeur fait en dehors de la classe traditionnelle, qui constituent des actions de formation à valeur ajoutée mais qui peuvent prendre la forme d'appui aux entrepreneurs, de recherche et de réseautage.

Les expériences et ressources sont le résultat de la fusion des contenus et des milieux de formation disponibles pour l'élève. Les expériences et ressources prennent plusieurs formes. Ils concernent 1) les savoirs traditionnels véhiculés par le professeur dans la classe, 2) l'appui que le professeur et son réseau peuvent procurer à l'étudiant dans son processus d'apprentissage, 3) le support que le milieu fournit à l'étudiant dans sa formation, 4) les activités de recherche réalisées par le professeur et

son réseau afin de procurer à l'étudiant plus de fondements théoriques, et 5) le réseau sectoriel, institutionnel, financier ou informel que le professeur fournit à l'étudiant pour l'assister dans son projet de formation. Chaque approche nécessite une infrastructure et des ressources humaines et financières. Les travaux de Menzies et Gasse (1999) présentent des cas intéressants d'institutions universitaires qui ont développé des infrastructures d'appui aux entreprises naissantes, mais prioritairement dans une perspective praxéologique. Les efforts réalisés à ce jour pour développer des appuis aux entrepreneurs dans la construction d'une vision entrepreneuriale sont timides. Par exemple, le projet de parrainage de la Fondation de l'Entrepreneurship du Québec est un rare exemple de la perspective sociale de formation à l'entrepreneur. Il se réalise en dehors du milieu universitaire et constitue un cas isolé. Contrairement au stage en entreprise qui permet à l'étudiant de vivre une expérience professionnelle, le parrainage permet le développement d'une relation humaine entre le parrain et le parrainé. Cette méthode met en valeur le modèle comme véhicule de formation.

Dans les faits, les résultats d'analyse mettent en évidence un clivage de pensée entre les universitaires, les acteurs du développement local et les étudiants dans l'équilibre des interactions entre les relations d'échanges, les expériences et ressources et les techniques d'enseignement. Les acteurs et les universitaires privilégient l'intégration d'une culture entrepreneuriale à la recherche d'innovation. Selon eux, cela constitue le moyen le plus direct pour permettre une transformation des relations entre le milieu, les programmes et les techniques d'enseignement. Cette dynamique permettrait l'ouverture de la classe au milieu des entreprises, tant pour le professeur qui doit se ressourcer par une formation continue, que pour les contenus de programme qui doivent répondre aux réalités entrepreneuriales du milieu. La position des étudiants sur la nécessité d'obtenir plus d'expérience de la réalité des affaires vient rejoindre en complémentarité à la pensée des acteurs du développement et des universitaires. Cette situation explique la différence d'opinions des intervenants quant à la dynamique d'intégration des milieux, d'abord comme ressource de contenu

et comme support à la transmission de connaissances explicites et tacites. Cette trilogie vient en relation avec l'utilisation du modèle de Randolph et Posner (1979), et repose sur des actions concrètes telles que celles proposées par Fillion (1991b) (Tableau 3) qui meublent à la fois les objectifs personnels des formateurs, les contenus de programmes, et ce, dans une perspective axée sur le milieu des entreprises.

3.2.3 *Rôle de l'étudiant*

Le troisième contexte pédagogique réfère à la triade contenus-étudiant-milieux. Ce contexte pédagogique constitue en soi le rôle de l'étudiant. Trois pôles orientent ce contexte. L'étudiant, les milieux de formation et les contenus de formation. Contrairement au rôle du professeur, le rôle de l'étudiant ne fait pas partie d'aucun document pédagogique universitaire. Seuls les références aux exigences académiques, tel que les résultats de *vestibular* et les diplômes, ornent les documents pédagogiques des institutions universitaires. Dans certains cas d'études supérieures, des entrevues sont demandées, mais ils restent des cas isolés par rapport à la masse d'élèves qui fréquentent les milieux universitaires. Cette trilogie pédagogique naît dans la reconnaissance et la considération que l'étudiant constitue le cœur du contexte et que tout est perçu en fonction de ses besoins et ses souhaits. Selon les rêves des répondants du *Focus Group*, trois catégories générales sont mises en priorité; 1) les programmes, 2) les étudiants, et 3) l'université idéale. Ce positionnement concorde avec le contexte de l'étudiant et la trilogie que nous présentons. Les contenus de formation et l'environnement dans lequel l'élève apprend constituent les priorités et le théâtre d'apprentissage de l'étudiant. Cette interrelation se traduit par des contenus fournis de fondements théoriques et pratiques, et par la recherche et l'étude des contenus qui correspondent aux réalités du milieu des affaires. Cette relation pédagogique est en interrelation avec la trilogie précédente parce qu'elle suppose une intégration optimale des processus d'apprentissage des savoirs tacites et d'enseignement des savoirs explicites. Cette logique prend son sens

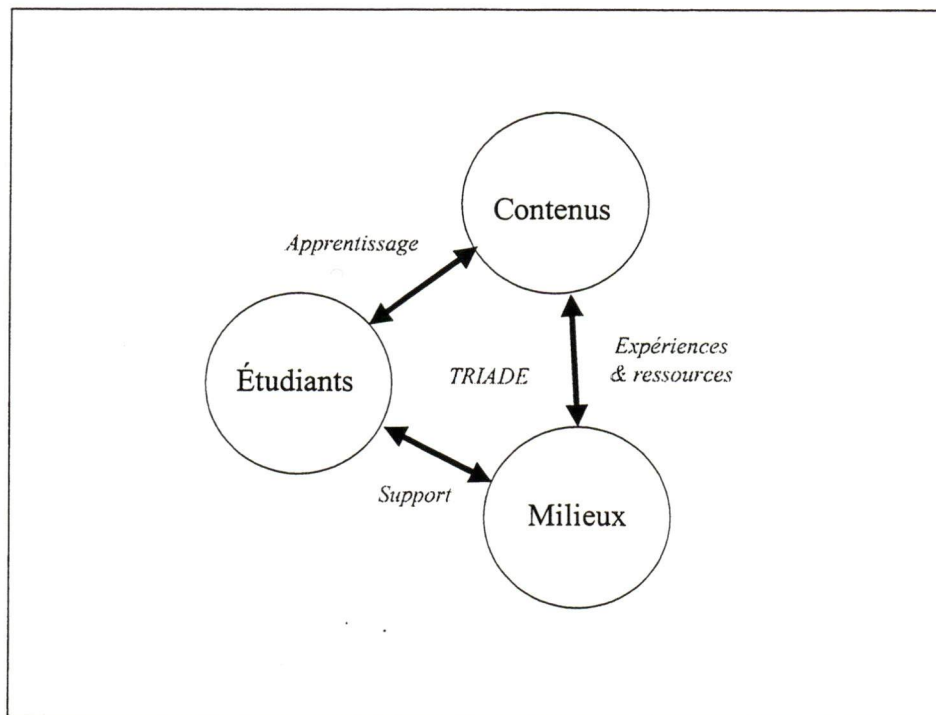
dans un contexte de formation en entrepreneurship parce qu'elle se base sur une réalité entrepreneuriale, que constitue le monde des entreprises, et les réalités universitaires, qui concentrent la production et la transmission des savoirs comme source d'inspiration pour l'étudiant. La finalité de cette trilogie repose sur l'acquisition simultanée des savoirs explicites et tacites (Barbier, 1996), issue des différents milieux de formation, comme source d'application d'un produit de formation en interrelation avec le milieu entrepreneurial.

Le rôle de l'étudiant ouvre une nouvelle dimension. Il implique l'acteur dans son propre processus de formation. Sachant que l'étudiant doit conjuguer avec les différents milieux et contenus de formation, l'importance est ici accordée aux profils des interrelations qui existent entre chaque pôle. L'action de l'apprentissage constitue un défi personnel à l'étudiant, qui le fusionne aux contenus de formation. La réalité de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1976) est un modèle certain pour les concepteurs de programme mais cette réalité doit être conjuguée avec un rapprochement des milieux de formation. La pratique de l'apprentissage expérientiel peut prendre plusieurs formes. Certaines applications académiques sont ponctuelles. La plus commune est le stage, tel que des projets de consultation en gestion pour les étudiants en administration ou de consultation légale pour les étudiants de droit.

Cet aspect amène à se préoccuper de la valeur ajoutée que l'étudiant universitaire en entrepreneurship représente pour la communauté. L'étudiant développe des compétences qui le rendent capable de déjà servir la communauté sous différentes formes. La relation de support met en valeur cette réalité. Cette reconnaissance contribue à l'inertie nécessaire qui permet aux différents milieux de réellement se cimenter et d'encourager l'étudiant à être proactif pour la communauté au cours de sa formation universitaire. Des projets de consultation étudiante, de stage en entreprises, d'activités socio-culturelles, de forum de formation et d'information, de mise en place de réseaux et d'associations accessibles constituent des exemples qui peuvent être mis à profit en milieu universitaire.

Cette plateforme est spécifique au contexte de l'étudiant, fusionnant les réalités des milieux, des programmes et des étudiants (Figure 16).

Figure 16
Rôle de l'étudiant



Les résultats d'analyse mettent en évidence un clivage de pensée entre les universitaires et, les acteurs du développement local et les étudiants dans l'équilibre des interactions entre les relations d'apprentissage, le support et, les expériences et ressources des différents milieux de formation. Le mutisme des universitaires sur les thématiques d'apprentissage et, des expérience et ressources, va à l'encontre de la position des acteurs et des étudiants qui mettent en priorité l'intégration des milieux comme ressource de base à la formation et l'apprentissage comme outil de formation privilégié. Notons que ce positionnement est spécifique à la formation

entrepreneuriale. Autre aspect intéressant qui ressort de cette plateforme d'analyse est l'influence des acteurs du développement local comme intervenants dans la dualité de l'apprentissage de l'étudiant et des contenus de formation. Ces derniers privilégient la création de projet d'intervention-étudiant qui permet à la fois de former les étudiants, tout en créant des réseaux-étudiants aux services des entreprises.

Cette trilogie vient en relation avec l'utilisation du modèle de Kolb (1976) (Figure 3) et repose sur des actions concrètes qui constituent une source d'opportunités d'apprentissage pour l'étudiant.

Ce contexte pédagogique permet aux étudiants de se questionner à la fois sur la réalité éducative en termes de paradigme à privilégier, et conséquemment, de choisir les outils les plus adaptés pour réaliser leurs objectifs académiques. En ce sens, des actions concrètes doivent être envisagées afin de parfaire le rôle de l'étudiant et d'adapter la planification entourant les stratégies d'enseignement-apprentissage en intégrant des activités qui font le lien entre la réalité éducative et le milieu des affaires.

3.2.4 Champs de socialisation et interfaces d'action

Cette plateforme constitue un point de rencontre entre les trois contextes pédagogiques présentés précédemment. La triade milieux-étudiants-professeurs naît de la reconnaissance et la considération des différents milieux pédagogiques comme éléments constitutants de la relation d'enseignement entre le professeur et l'étudiant. Cette trilogie fait le pont entre les réalités touchant le professeur et l'étudiant et se transpose dans des valeurs éducatives véhiculées par chacun des acteurs actifs. Les milieux agissent à la fois sur le profil de la relation d'enseignement et sur les acteurs de la trilogie, soit les professeurs et les étudiants. Dans une perspective de développement local, en fonction des travaux de Bherer et DesAulniers (1998) et, de

Prévost (1990), sont mis en évidence cinq champs possibles de socialisation que nous qualifions d'interface d'action:

1. le milieu technologique;
2. le milieu éducatif;
3. le milieu social;
4. le milieu culturel;
5. le milieu économique.

Ces milieux constituent la base des secteurs d'intervention et d'action des entrepreneurs et répondent directement aux valeurs affectives et professionnelles de l'entrepreneur (Filion, 1997b). Nous ajoutons qu'en conséquence, ces secteurs d'intervention sont à l'origine des valeurs éducatives générées dans les milieux de l'Éducation et ils constituent un critère de référence majeur dans le processus de planification curriculaire. Pour certains auteurs, les champs de socialisation constituent les champs de compétence (*Ibid*). Les positions affectives et cognitives des acteurs doivent se conjuguer en toute harmonie avec un ou plusieurs des cinq champs possibles de socialisation afin de générer une formation riche en termes de contenus et de techniques. De plus, la relation entre l'étudiant et le professeur doit se transformer pour devenir bilatérale. L'atteinte de cette horizontalité permettra une intégration du rôle du professeur à celui de l'élève. Selon les répondants, plus particulièrement les étudiants et les acteurs du développement local, cet aspect de la pédagogie est totalement ignoré dans la réalité universitaire et devrait devenir un critère de planification et d'évaluation organisationnel et curriculaire.

En d'autres termes, les interrelations intrinsèques de cette triade se traduisent par l'influence et les bénéfices des milieux de formation sur les acteurs qui constituent la relation d'enseignement. Cette dynamique vient transformer totalement la relation d'enseignement parce qu'on présuppose que le formateur et l'étudiant sont contaminés par la nécessité de conjuguer conjointement avec les milieux pour réaliser leurs tâches respectives. Cette relation pédagogique constitue la synergie qui fusionne les trois autres contextes pédagogiques; elle suppose, de facto, une intégration

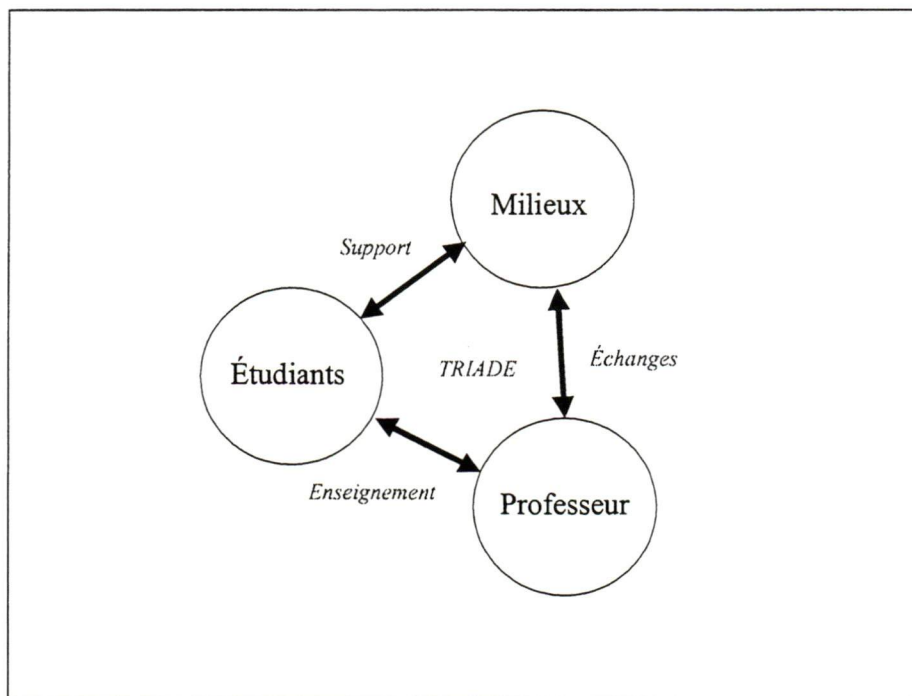
optimale des relations pédagogiques afin de créer une systémique entre les acteurs et les actions qui constituent la situation pédagogique entrepreneuriale.

Cette logique prend son sens dans un contexte de formation en entrepreneurship parce qu'elle se base sur une réalité systémique, que constitue le monde universitaire intégré au monde des entreprises; selon des champs de socialisation distincts, dans un processus de production et de transmission des savoirs explicites conjugués à la transmission et l'intégration des savoirs tacites.

Cette plateforme est spécifique au contexte des acteurs et des milieux par le médium des valeurs éducatives qui se transforment en actions entrepreneuriales (Figure 17).

Figure 17

Champs de socialisation et interfaces d'action



Les résultats d'analyse mettent en évidence un clivage de pensée entre les universitaires, les acteurs du développement local et les étudiants dans l'équilibre des interactions entre les relations d'enseignement, le support et les échanges des différents milieux. L'aspect intéressant qui ressort de cette plateforme d'analyse est l'influence des milieux de formation à la fois sur les formateurs et les étudiants dans la relation d'enseignement. Un clivage apparaît dans les résultats d'enquête entre les universitaires et les étudiants, laissant les acteurs du développement local à l'écart dans cette dynamique. Le message qui ressort de ce clivage est que l'acquisition des compétences entrepreneuriales, que ce soit pour les formateurs autant que pour les étudiants, provient de la fusion de la relation d'enseignement avec les réalités du milieu des entreprises.

Cette trilogie vient en relation avec l'utilisation du modèle de Kolb (1976) (Figure 3) et repose sur des niveaux d'apprentissage qui se transforment en compétences affectives. Ce modèle s'applique autant pour le formateur à former que l'étudiant à former. Les deux sont sur le même pied d'égalité en termes de compétences recherchées, ce qui constitue un défi qui n'est pas partagé par les deux groupes d'intervenants.

3.3 Concept d'université entrepreneuriale

L'université idéale constitue un concept large qui permet de faire émerger les pulsions des intervenants face à une réalité complexe qu'est le milieu universitaire, en son ensemble, adapté aux réalités entrepreneuriales. L'université idéale est somme toute l'ensemble des concepts mis de l'avant par les intervenants de la recherche. Aucun conflit ne se pose dans cette circonstance parce que le terrain est large. Il laisse la place à quiconque veut rêver et s'agripper à ses propres positions. Somme toute, le concept d'université idéale vient englober les différents intervenants et les relations qui émergent entre eux. On constate une convergence d'opinions sur deux

aspects : actuelle et intégrée (Annexe 37). Les commentaires exprimés et catégorisés réfèrent aux concepts suivants:

1. Communautaire;
2. Holistique;
3. Acteur du développement;
4. Nouvelle approche pédagogique;
5. Innovateur;
6. Entrepreneur;
7. Partenariats professeur-étudiant;
8. Vues du futur;
9. Incubatrice d'idées;
10. Créatrice de nouvelles entreprises.

En comparant ces résultats avec les concepts de mission, de vision et les principes gouverneurs du Centro Universitário Feevale, certains paradoxes ressortent. La liste des concepts tirés du site Web du Centro Universitário Feevale propose ceci:

1. Excellence: être une référence dans la formation;
2. Éthique: être une institution qui développe ses activités selon des principes éthiques; intégration, promouvoir une éducation intégrée entre tous les niveaux d'enseignement;
3. Créativité: encourager la flexibilité, les habiletés et l'innovation;
4. Transparence: être authentique dans les relations humaines et clair dans les actions;
5. Investissement: investir les bénéfices financiers de l'institution dans la formation et la recherche;
6. Communauté: être un acteur du développement local pour la communauté;
7. Engagement: promouvoir et engager les employés dans l'atteinte de objectifs organisationnels.

On constate que les acteurs de l'université adopte une position plutôt organisationnelle tandis que les étudiants et les acteurs du développement local recherchent une approche plutôt humaniste et sociale. Cette différence soulève de multiples questionnements sur le rôle et les responsabilités qu'ont les milieux universitaires en tant qu'acteur du développement local. Précédemment, nous avons démontré que le milieu universitaire ne peut se différencier de la réalité socio-économique du milieu et qu'en tant qu'acteur du développement local, l'université

doit se positionner différemment pour répondre aux différents besoins de développement local qui réfèrent 1) à la formation, 2) à l'appui, 3) à la recherche, et 4) aux réseautages professionnel et social.

D'autres recherches dans le domaine de l'entrepreneurship méritent d'être réalisées afin de repenser l'identité des milieux universitaires qui s'intéressent à la formation en entrepreneurship et d'élaborer des actions qui prendront en cause les contextes pédagogiques. Le message que nous tirons de cette analyse suggère que l'action doit avoir une portée plus communautaire, non isolée des *stakeholders* issus du patrimoine de la communauté (Figure 1), tout en partageant un positionnement du développement qui répond aux objectifs des différents acteurs du développement local de la région. Le milieu universitaire, les acteurs et les contenus mis en valeur doivent démontrer une nouvelle logique qui fait référence à la systémique en termes de ressources, de structures et de flux d'information. L'université idéale n'est pas seulement un milieu scolaire, mais un milieu incubateur de l'entrepreneurship qui promouvoit et catalyse la création de valeur, que ce soit des entreprises nouvelles, des projets technologiques, des professionnels compétents et conscients de leur réalité professionnelle et de nouveaux entrepreneurs avec un niveau de formation à haute valeur ajoutée. Dans le chapitre qui suit, nous présentons les finalités de la recherche en fonction des émergences, des nécessités et des positionnements qui surgissent des résultats.

SIXIÈME CHAPITRE

FINALITÉS DE LA RECHERCHE

1. ENTREPRISES ET CLOISONNEMENT DES UNIVERSITÉS

La situation des universités au Brésil laisse entrevoir un phénomène de cloisonnement. Jusqu'à maintenant, les recherches dans les universités fonctionnent sous le paradigme de l'avancement des savoirs (Barbier, 1996) et les entrepreneurs ont de la difficulté à établir une relation avec les centres de recherches et les universités. Ce phénomène est à l'origine soit du manque de capital disponible (entrevue Pimenta-Bueno, le 20 juillet 1999; entrevue Dolabela, 23 juillet 1999), du manque d'intérêt des chercheurs universitaires envers l'industrie ou de politiques de développement économique non adaptées aux réalités entrepreneuriales (entrevue avec Pimenta-Bueno, le 20 juillet 1999). Selon ce leader académique:

[...] we have been doing research for over 30 years based on the mobil pressure for research based on print and internationally reviewed papers and journal, right... this is the major force that directs research in most research universities, right [...] we have to shift that. We did that for 30 years and the government lessened its support to 0...This approach does not generate social rewards, it generates rewards for us, as we can go present our papers in Stockholm or in Canada, but society just sees us on a plane travelling to here and there [...] (entrevue avec José Antonio Pimenta-Bueno, *PUC-RIO*, Rio de Janeiro, entrevue le 20 juillet 1999)²⁶

²⁶ [...] nous avons fait de la recherche depuis plus de 30 ans en fonction de l'argument de pression de publications dans des revues internationales, oui [...] c'est la principale force qui dirige la recherche dans la majorité des universités, oui [...] il faut changer ça. Nous avons fait cela durant 30 ans et le gouvernement a baissé son support financier à 0 [...] Cette approche ne génère pas de bénéfices sociaux, ça n'en génère que pour nous, tel que nous pouvons aller présenter nos articles à Stockholm ou au Canada, mais la société ne voit que des chercheurs voyageant ici et là [...] (traduction libre de José Antonio Pimenta-Bueno, *PUC-RIO*, Rio de Janeiro, entrevue le 20 juillet 1999).

Quant aux grandes entreprises nationales, elles ont toujours tenté d'obtenir des gouvernements des privilèges sur l'exclusivité de certains marchés afin d'éliminer la compétition internationale et l'importation de technologies accessibles (entrevue Dolabela, Belo Horizonte, MG, Brasil, 23 juillet 1999).

Cette réalité a créé un clivage industrie-université, où au Brésil, l'urgence de créer des petites entreprises vient au même moment que les effets néfastes de déstabilisation de l'ouverture des marchés nationaux et de la globalisation. Ces effets forcent les compagnies nationales brésiliennes à compétitionner à l'échelle internationale, sans préparation et aucune tradition entrepreneuriale et, sans technologies locales sur lesquelles elles puissent se fier (Dolabela, 23 juillet 1999; Simone, IEL, 28 juillet 1999). Il y a urgence de développer la formation en entrepreneurship comme une des solutions à cette problématique d'ordre majeur (entrevue Dolabela, le 23 juillet 1999).

2. DICHOTOMIE DES ACTEURS FACE AUX CONTEXTES PEDAGOGIQUES

Toute institution universitaire se base principalement sur la transmission des connaissances et des savoirs homologués donc des recherches qui les génèrent. Ce processus, reconnu depuis bon nombre d'années, soulève une polémique de plus en plus serrée quant à la place que doit prendre la formation en entrepreneurship en milieu universitaire. La réalité des affaires d'aujourd'hui crée des pressions sur les milieux universitaires pour qu'ils transforment ce rôle initial. Ces espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs doivent se confondre à ceux qui privilégient la mobilisation des savoirs (Barbier, 1996). Par exemple, l'espace de travail et de la vie quotidienne devient une source d'information pour les universités et la pensée socio-constructiviste de recherche force la fusion de ces deux milieux.

La notion de savoir théorique doit maintenant se jumeler à celle des savoirs tacites afin qu'elle puisse prendre une valeur ajoutée pour les entreprises. Le choix des universités aujourd'hui est soit de confirmer ou d'infirmer cette nécessité afin de se positionner comme institution de formation. De savoir s'informer avant de former prend donc une toute autre perspective. Cette pensée socio-constructiviste explique le déplacement que les institutions universitaires doivent prendre afin de pouvoir devenir rigoureuses et actuelles à la fois comme milieux de communication et de diffusion des savoirs.

À la lecture des efforts de classification, de catégorisation et d'analyse des données, nous constatons avec certitude la présence d'une dichotomie triangulaire entre la position des étudiants, celle des acteurs du développement local et celle des académiques selon leurs opinions du réel et leurs rêves, quant à la détermination des contextes pédagogiques qui originent les actions de développement. Cette dichotomie des contextes explique les divergences dans les priorités d'actions qui sont porteurs du développement local.

Que ce soit par rapport à la lecture des faits qui constituent la réalité du milieu ou plutôt concernant les souhaits profonds des *stakeholders* de la recherche, de façon générale, les trois groupes optent pour des suggestions, qui parfois, ne concordent pas entre elles ou restent sans portée. Plusieurs aspects viennent confirmer notre réflexion.

Premièrement, les *stakeholders* du développement local considèrent que le modèle universitaire actuel répond aux besoins organisationnels du milieu, que ce soit sous forme d'enseignements ou de recherches. Les étudiants considèrent que les professeurs enseignent avec une approche trop théorique et qu'ils ne sont pas réellement intégrés à la réalité du milieu des affaires. Les dirigeants n'expriment pas d'opinion sur les étudiants, laissant croire à une catégorie d'acteurs homogène. Les

acteurs vivent tous et chacun dans leur réalité perceptuelle, ce qui ne facilite pas la création d'avenues de convergence pour le développement pour la communauté.

Deuxièmement, si on se réfère à Barbier (1996), le milieu universitaire est celui du transfert des connaissances à une clientèle étudiante. Dans une perspective positiviste, cette approche prend son sens dans les fondements de la recherche scientifique qui sont à l'origine de la transmission des savoirs homologués. Dans une perspective socio-constructiviste, cette approche devient limitée, dans la mesure où les objectifs de formation se développent plutôt dans un contexte entrepreneurial. Les acteurs souhaitent que les dirigeants universitaires s'intéressent plus au milieu des praticiens et des intervenants insitutionnels, reformulant les valeurs éducatives, sociales et culturelles.

Troisièmement, les réalités administratives constituent des forces de clivage entre les contextes pédagogiques. Le système d'activités du professeur, tel qu'il le perçoit, est centré en fonction des besoins propres de l'acteur, négligeant les besoins des autres acteurs agissant en communauté. Cette attitude, imputée autant aux étudiants, qu'aux dirigeants et aux acteurs du développement local, nécessite une transformation profonde. L'approche préconisée reste la formation des formateurs et une transformation organisationnelle libérant les flux d'information au sein de l'institution. Les gens doivent travailler ensembles et partager l'information, peu importe le niveau de complexité que cela puisse générer (Morin 2001). Chaque contexte pédagogique doit être en synergie avec les autres afin de créer un équilibre de qualité et de performance qui constituent la plateforme nécessaire à la naissance d'une réalité entrepreneuriale au sein de l'institution.

Quatrièmement, un positionnement positiviste des acteurs des milieux universitaires en regard de la formation en entrepreneurship est générateur de clivage entre le processus de création de programmes de formation en entrepreneurship et la réalité entrepreneuriale. Les forces de résistance au changement générées sont le

résultat d'une dichotomie des contextes pédagogiques créée par les acteurs et les dirigeants en place. Par exemple, plusieurs programmes de formation en entrepreneurship nichent dans les facultés d'administration et de management lorsque les besoins de formation touchent principalement les milieux technologiques et sociaux.

Une formation universitaire en entrepreneurship doit prendre sa source dans une perspective socio-constructiviste, où les positions de tous les intervenants sont pris en considération et conjugués dans une perspective de développement local.

3. NECESSITE DE SYSTEMATISER LA RÉALITÉ

Notre proposition réfère à la nécessité de systématiser les contextes pédagogiques. Nous avons démontré dans les pages qui précèdent que les contextes pédagogiques constituent indirectement des ensembles fortement interreliés et fermés. Nous considérons que la fusion des quatre plateformes permet de développer une synergie systémique, essentielle à la conception et la réalisation d'une formation en entrepreneurship qui répond à la fois au défi de l'entrepreneur mais aussi aux réalités de la communauté locale. En référence au cadre conceptuel établi par les membres du Poste de Pilotage, nous avons démontré que la recherche-action a permis aux répondants de connaître, de comprendre et de se positionner, selon deux perspectives, en fonction de fondements touchant le développement local, le monde de l'entrepreneurship et la formation universitaire en entrepreneurship comme outil de développement dans la région. Ces concepts ont fourni la base conceptuelle nécessaire à l'émergence des tendances dans les opinions, qui sont à l'origine des contextes pédagogiques, et qui constituent le nœud de la construction théorique de la recherche.

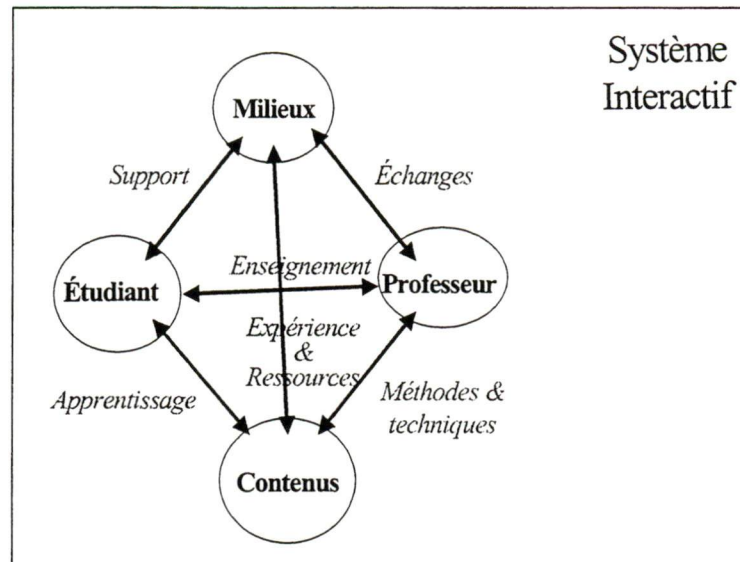
De façon générale, les données du cadre conceptuel ont été validées par les répondants. Nous n'avons pas la prétention de faire des découvertes fondamentales

majeures, mais la force de ce projet de recherche réside 1) dans la particularité du caractère interdisciplinaire des intrants, 2) dans la particularité de l'outil de réflexion managérial qui émerge, et 3) dans l'effort de systémisation des perspectives basées sur les réalités et les opinions des répondants. La contribution innovatrice de la proposition repose sur trois aspects; 1) la re-définition du rôle de l'université comme milieu incubateur de l'entrepreneurship et comme acteur du développement local, 2) la valorisation des contextes pédagogiques dans la planification organisationnelle, et 3) la mise en place d'actions concrètes en fonction d'un cadre de réflexion systémique et intégrateur.

Dans cette perspective, les préoccupations et les souhaits de chaque groupe de répondants ont été identifiés afin de faire émerger les situations symptomatiques de la réalité. Ces indices sont à la base d'une conceptualisation qui prend sa force dans la systémisation des contextes. Le modèle que nous proposons apporte une dimension nouvelle à la compréhension de la formation en entrepreneurship et constitue un outil de réflexion pour la réalisation de projets futurs.

Nous présentons le modèle de la «Situation Pédagogique en Entrepreneurship» (Figure 18). Il a l'avantage d'intégrer de façon systémique vingt et une unités d'analyse, englobées sous 11 thèmes spécifiques, conjuguant les rêves et les réalités mis de l'avant lors des enquêtes et de les définir selon les positions de tous les acteurs de la communauté de Novo Hamburgo. Ces résultats constituent la base du modèle que nous introduisons. Les quatre contextes pédagogiques représentent la fusion de ces onze catégories et nous les introduisons, de façon systématisée, en y incluant des références au cadre conceptuel qui servent de guide dans notre réflexion.

Figure 18
Situation Pédagogique en Entrepreneurship



Il est juste de s'arrêter d'abord et de réfléchir sur le rôle du professeur d'entrepreneurship. Les résultats suggèrent que le professeur en entrepreneurship doit se questionner de façon à permettre un changement culturel de la réalité de formation. Le professeur en entrepreneurship doit reconnaître que son implication est, d'abord et avant tout, une spécificité humaine. Il constitue un modèle plus disponible pour les étudiants et doit s'assumer en ce sens. Le professeur doit s'assurer que ses attitudes génèrent une facilité d'interrelations entre les étudiants et le professeur. Tous les concepts présentés précédemment référant aux approches psychologique, cognitive, sociale et politique constituent des objectifs de reconnaissance et d'intégration qui concernent le professeur dans sa façon de conjuguer avec ses étudiants. L'objectif de transformer le professeur est lourd en termes de défis mais il n'en résulte pas moins que le rôle du professeur ne s'arrête pas seulement aux activités de formation proprement dites. Le professeur en entrepreneurship devient le modèle d'entrepreneur qui détient les attitudes et les compétences requises pour contaminer sa classe. Le professeur doit être à la fois un chercheur habilité à identifier

et interpréter les fondements théoriques du champ de connaissances et un acteur qui s'imprègne de la réalité entrepreneuriale d'un secteur d'activité quelconque, afin de permettre à l'étudiant de pouvoir intégrer les savoirs explicites et tacites de façon constructiviste. Il existe certains écrits intéressants sur le sujet. L'auteur Rubem Alves, psychanalyste reconnu dans les milieux de l'Éducation au Brésil et professeur à UNICAMP, développe cet aspect mais dans une perspective générale. Il considère que le professeur est le résultat d'une vocation, qu'il est comme:

[...] possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimento esperanças [...] (Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, 2001, page 19)²⁷.

Le professeur devient l'éducateur qui habite un monde où l'intériorité fait la différence, où les personnes se définissent par leur vision, leurs passions, leurs espérances et leurs horizons utopiques. Dans cette optique, les approches positivistes ne sont pas des solutions parce qu'elles créent un clivage entre le professeur et le groupe d'étudiants et ne permettent pas cette fusion qui génère les interactions nécessaires au développement personnel de l'étudiant en entrepreneurship.

À la lecture des résultats, on constate que l'étudiant est le moins impliqué et le moins informé de la réalité pédagogique. Il se différencie des autres acteurs par manque d'identité et un positionnement exclusif. Il est le consommateur des connaissances offertes en milieu universitaire. L'étudiant projète un regard passif sur le processus traditionnel de formation et dans une perspective entrepreneuriale, la réalité est tout autre. Le rôle de l'étudiant se confond avec le quotidien de

²⁷ [...] possui uma face, um nome, um histórico a contar. Ele habita em um mundo onde o que conta é a relação que ele tem com seus alunos, sabendo que cada aluno é uma « entidade » *sui generis*, portador de um nome, também de uma « história », sofrendo tristezas e buscando esperanças [...] (tradução livre de Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, 2001, page 19)

l'entrepreneur en quête de formation. Selon Legendre (1988), le terme étudiant(e) fait référence aux apprenants en quête de formation dans un processus intégrant le professeur. Le monde de l'étudiant est en soi le reflet de celui de l'éducateur. Il origine des dispositions intérieures de la personne, constituant son identité. Le monde de l'étudiant doit changer dans un contexte entrepreneurial. L'étudiant devient le centre même de sa propre réalité pédagogique, dynamisant le contexte qui le positionne par rapport aux autres acteurs. Selon Rubem Alves: «[...] A paixão é o segredo do sentido da vida. E que outra questão poderá haver ? [...] » (Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, 2001, page 27)²⁸.

L'étudiant sort de cette réalité positiviste qui le distance du professeur et des contenus de formation et laisse libre cours aux passions qui le guident dans le processus d'apprentissage. Il développe une attitude qui implique une responsabilisation centrée sur le processus qu'il emprunte. Les actions qu'il réalise sont à la fois le résultat d'initiatives personnelles, sujettes à une redéfinition de ses propres contextes de formation. Cette redéfinition est hybride, contaminée par l'influence du modèle du professeur et les contenus qu'il propose à l'étudiant. Le contexte pédagogique de l'étudiant est symbiotique et dialectique avec le rôle du professeur et les contenus de formation qui sont prodigués.

Les programmes de formation se définissent comme un ensemble organisé d'objectifs, de contenus, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation. Les programmes, tel que l'auteur le définit, est une façon générale de définir une réalité qui nécessite une réflexion plus détaillée. Tout d'abord, les objectifs de formation constituent des orientations pratiques établies par les responsables pédagogiques. Les objectifs incluent à leur tour des spécificités qui réfèrent aux programmes. Les contenus de formation réfèrent aux réalités complexes et diversifiées qui expliquent et décrivent le phénomène entrepreneurial (Figure 2).

²⁸ [...] La passion est le secret du sens de la vie. Quelle autre question pourrait-il y avoir ? [...]

Cet aspect soulève une polémique au sein des acteurs universitaires parce qu'il prend une dimension multidisciplinaire. Il est à l'origine du phénomène de résistance au changement au sein des universités. Le fractionnement des Sciences facilitant le transfert des connaissances est une approche positiviste qui ne respecte pas la réalité de l'entrepreneur. Défendre l'incorporation des problèmes du quotidien à la réalité pédagogique et les interrelier aux savoirs (Morin, 2001) constitue la solution la plus réelle dans une réalité pédagogique entrepreneuriale. Les différentes formes que prennent les contenus ont une ascendance culturelle qui provient du milieu. Dans une perspective structurelle, les contenus de formation peuvent devenir des disciplines, des cours, des séminaires, des programmes de niveau supérieurs, des contenus d'information et processus d'appui, des plans de recherche ou des ententes de coopération et d'associativisme. Déjà, nous reconnaissons que les contenus sont à fois explicites et tacites, et qu'ils peuvent originer de quelque endroit que ce soit. Ils constituent un ensemble complexe de données, à la fois actuelles et scientifiques, fournissant des références solides à l'étudiant et au professeur et suscitant un désir perpétuel de s'y alimenter.

Dans une perspective entrepreneuriale, nous considérons que le milieu de formation ne peut, en soi, être basé uniquement sur les travaux issus des centres de production et de transmission des savoirs (Barbier, 1996). Le milieu de formation est en soi une multitude de contextes qui prédisposent l'étudiant au désir d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances. Nous considérons qu'ils doivent tout autant correspondre aux milieux d'action où l'entrepreneur et les différents *stakeholders* du développement local tirent leurs apprentissages par le biais des savoirs tacites. Nous croyons donc essentiel, dans un contexte d'apprentissage et de formation en entrepreneurship, de mettre en évidence et de spécifier la valeur et la portée des concepts de milieux parce qu'ils ont une influence sur les cheminements du

professeur, de l'étudiant et des contenus de formation qui sont mis en évidence dans le processus de formation. Nous croyons essentiel de déterminer la nature des besoins de l'entrepreneur afin de pouvoir déterminer les milieux les plus propices à la formation en entrepreneuriat; qu'ils soient :

1. traditionnels (Barbier, 1996) tel que les écoles, l'université, le milieu de l'Éducation;
2. expérientiels (Kolb, 1976) tel que les industries, les entreprises, les centres de recherches, les associations, les organismes d'aide et d'appui;
3. virtuels (Cartier, 1999) tel que les médias, Internet ou les technologies de l'information.

Cette ouverture de pensée implique des prédispositions de la part des acteurs qui permettent d'établir les interrelations les plus propices à l'apprentissage entrepreneurial. Les actions suggérées impliquent des transformations dans les programmes de formation, dans les services d'appui, des la réalisation de recherches et dans la mise en place de réseaux formels et informels. L'intégration des ressources à la disposition de l'entrepreneur rentre dans le rôle de l'université.

Dans un contexte pédagogique qui implique l'étudiant, les intrants que les milieux offrent en cheminement d'apprentissage prennent les formes de savoirs tacites, de ressources matérielles ou financières. Le processus de formation implique une multitude de réalités qui prennent la forme de 1) programmes de formation, 2) d'information, 3) de soutien, 4) de recherche, et 5) de réseaux. Ces actions représentent le support que l'étudiant va chercher dans son processus de formation. Ces diverses actions sont imbriquées dans des programmes déjà existants à différents palliers de gouvernement et constituent une ressource que les dirigeants universitaires doivent intégrer à leur projets académiques en entrepreneurship. Certaines universités ont déjà transformé le contexte pédagogique de l'étudiant en y intégrant un processus coopératif. Par exemple, l'Université de Sherbrooke, qui est la pionnière au Canada, offre des programmes de formation qui impliquent une participation des entreprises. Le système propose une dialectique université-entreprise permettant à l'étudiant de

suivre un processus de formation simultané, conjuguant à la fois les savoirs explicites et les savoirs tacites. Notre proposition va plus loin. Les interrelations entre l'étudiant et les différents milieux d'apprentissage doivent être systématisés et planifiées afin de s'intégrer au programme de formation. Ces inter-relations constituent le support que la réalité pédagogique offre à l'étudiant et dans la majorité des universités, ils sont inexistantes ou plutôt modestes. Les supports sont les extrants issus de la formation en entrepreneurship, sous forme de savoir-faire (compétences) et savoir-être, qui seront bénéfiques et utiles pour les milieux spécifiques (Entrevue avec Pimenta-Bueno, 1999). C'est la création de valeur ajoutée entrepreneuriale aux profits des partenaires du projet de formation.

Dans une perspective traditionnelle, l'enseignement constitue un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage; un ensemble d'actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne qui interagit en tant que professeur (Legendre, 1988). L'enseignement peut être perçu comme une fonction de l'acteur, en tant que professionnel, ou comme une expérience perpétuelle du renouvellement du vécu, comme vocationnel. L'enseignement est un processus en interrelation entre le professeur et l'étudiant qui permet un transfert des connaissances. En ces termes, l'enseignement nécessite une approche positiviste, donnant comme résultat un transfert de connaissances du professeur à l'étudiant. Comme professionnel de l'Éducation, où la préoccupation réside dans l'excellence du processus, l'action préconise une relation plus impersonnelle entre les acteurs. Dans une perspective vocationnelle du milieu entrepreneurial, l'enseignement devient un complément indéfectible du processus d'apprentissage. L'enseignement constitue le processus de divulgation des savoirs explicites qui prennent un sens dans une réalité tacite. Dans une perspective entrepreneuriale, et comme nous référons aux nouveaux penseurs de l'Éducation, les

travaux de Paulo Freire, auteur brésilien, sont assez explicites à ce sujet. L'auteur, dans un de ses ouvrages²⁹, réfère à trois réflexions de base :

1. Il n'y a pas de professeur sans étudiant;
2. Enseigner n'est pas un transfert de connaissances;
3. Enseigner est une spécificité humaine.

L'auteur réfère à une multitude de comportements et d'attitudes qui constituent des défis pour le professeur. Nous considérons qu'ils deviennent tout autant des objectifs pour l'étudiant en entrepreneurship. L'enseignement ne peut exister que si ces valeurs éducatives sont mises en priorité. Ces valeurs sont libérées par le professeur, en tant que modèle, au profit de l'étudiant.

Un peu comme l'envers de la médaille, les processus d'apprentissage peuvent prendre plusieurs formes. Ils concernent d'abord et avant tout les besoins d'apprentissage des étudiants dans un contexte d'expérience. L'apprentissage expérientiel, tel qu'introduit précédemment, constitue une avenue de formation qui répond aux besoins des entrepreneurs. Les cadres de référence de Kolb (1976) et de Randolph et Posner (1979) permettent de comprendre ces différents processus, et ce, par rapport à une typologie simplifiée du profil des étudiants. Ce cadre théorique permet de différencier les méthodes et techniques d'enseignement axées sur des transformations affectant la qualité du jugement, le niveau de connaissances, la capacité de comprendre les choses ou le traitement des habiletés et des attitudes. L'apprentissage dépend tout autant du contexte pédagogique auquel le professeur se réfère. Le professeur est en mesure de comprendre les réalités qui entourent le monde de l'étudiant et la nécessité de privilégier un processus d'apprentissage adapté aux projet de l'étudiant. Cette approche met en valeur une redéfinition des contextes, ce qui force l'étudiant à se prendre en main et à définir lui-même ces propres contextes. Le processus d'apprentissage nécessite une transformation du rôle du professeur,

²⁹ *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire, 1996.

parce qu'il doit se conjuguer à celui de l'étudiant. Évidemment, l'apprentissage tire son existence dans sa complémentarité avec le processus d'enseignement. L'un sans l'autre donnera des résultats mitigés, voire négligeables. Dans une approche herméneutique-dialectique, le professeur «habile» saura tirer les qualités de l'étudiant en conjuguant, avec doigté, un cheminement d'apprentissage truffé de conseils et de notions sujettes à un enseignement prescrit. La difficulté et le défi premier des formateurs en entrepreneurship est de réaliser cela avec efficience et efficacité.

Dans la même ligne de pensée, les interrelations constantes entre les formateurs et les différents milieux de formation constituent un levier essentiel à l'obtention d'une qualité de formateurs répondant aux besoins d'apprentissage et de soutien des étudiants (Dolabela, 1999). Ces inter-relations peuvent prendre plusieurs formes. Dans un contexte pédagogique qui implique le professeur, il est important de rappeler que le professeur en entrepreneurship évolue dans un processus permanent d'apprentissage. Dans cette perspective, les intrants que les milieux offrent prennent les formes de savoirs tacites, de ressources matérielles et sociales et les ressources financières. Dans ce contexte pédagogique, le processus de formation implique aussi une multitude de réalités qui prennent la forme de 1) programmes de formation, 2) d'information, 3) de soutien, 4) de recherche, et 5) de réseaux. Ces actions représentent les échanges que le professeur réalise dans son processus vocationnel et professionnel de formation. Ces diverses actions font partie du rôle du professeur et intègrent les programmes déjà existants, qui constituent les ressources externes que le professeur va puiser dans son projet de formation. Le professeur devient plus qu'un maître de classe. Il se reconnaît comme coordonnateur de ces activités et sert de guide à l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Ces échanges permettent au milieu de formation de se transformer en réalité entrepreneuriale, permettant au professeur de vivre un processus de formation simultané, conjuguant à la fois les savoirs explicites et les savoirs tacites. Notre proposition suggère que les inter-relations entre le professeur et les différents milieux de formation doivent être systématisés et planifiées afin de s'intégrer au programme institutionnel. Ces interrelations

constituent les échanges que la réalité pédagogique suggère au professeur et, dans la majorité des universités, ils ne sont pas mis en valeur.

Les programmes de formation en entrepreneurship constituent un répertoire de contenus de formation qui répondent aux réalités éducatives de l'entrepreneur. Ceci inclut, de facto, les savoirs explicites et les tacites issus des réalités entourant les *stakeholders* issu du patrimoine de la communauté locale (Figure 1). Nous avons déjà fait part auparavant de la nécessité d'intégrer les deux types de savoirs dans une formation en entrepreneurship par ce qu'elle se fonde dans des perspectives distinctes. D'une part, les résultats de recherches, qui constituent les savoirs explicites et, d'autre part, les réalités entourant le champ de l'entrepreneurship, qui constituent les savoirs tacites, où l'étudiant puise une kyrielle de données actualisées dans son processus de formation. Ces savoirs, que nous qualifions d'expériences et de ressources, constituent les contenus de formation qui font référence aux habiletés et aux attitudes qui s'incarnent dans un contexte d'entreprise (Béchar, 1996; Dolabela, 1999). Les milieux constituent une ressource essentielle à la construction des contenus de formation parce qu'ils permettent l'utilisation d'une approche d'enseignement génératrice de culture entrepreneuriale, plus particulièrement dans un contexte de création d'entreprise. Les différents milieux offrent des structures organisationnelles qui contribuent à identifier les savoirs tacites concernant la réalité entrepreneuriale de l'étudiant. Les incubateurs technologiques, les réseaux professionnels, les organismes de développement économique à but non-lucratifs, les départements gouvernementaux, et la pléiade d'organismes locaux dont la mission première est d'appuyer, de former, de rechercher et de fournir des réseaux aux entrepreneurs constituent la banque d'expériences et de ressources que l'entrepreneur recherche. Cet aspect du modèle devient stratégique parce qu'il permet l'intégration des réalités socio-économiques aux contenus de formation, à la fois pour le professeur et pour l'étudiant.

Les méthodes et techniques constituent la panoplie de moyens didactiques utilisés pour permettre un apprentissage de qualité. Ces moyens peuvent être des conférences, des lectures, des présentations d'entrepreneur-invité, de prototypes, de journaux de bord (Vesper, 1985), du parrainage (Harper, 1984), des études de cas, des simulations de gestion, de l'animation par vidéo (Robinson *et al.*, 1992), des stages en entreprise (McCaskey, 1988), des cours-laboratoire avec jury d'évaluation (Kuratko, 1989), des séminaires de type doctoral (Sexton *et al.*, 1990), des enseignements de type projet dans une perspective procédurale de création d'entreprise (McMullan *et al.*, 1991), des incidents critiques, des jeux de rôles et des exercices en temps réel (Weinrauch, 1984) ou, des méthodes créatives plus divergentes tel que les arts, la culture, le sport, etc. (Lipper III, 1987). Il est important de mentionner qu'il n'existe pas de politique universitaire d'appui dans la détermination et le choix des méthodes et techniques à privilégier. Cette étape reste à la discrétion du professeur. Il serait utile qu'une planification pédagogique intègre cet aspect, seulement dans le but de respecter l'environnement pédagogique désiré, ou sinon, dans le but de fournir plus de données au professeur.

La systémisation des contextes pédagogiques force une intégration qui se veut bénéfique pour les acteurs parce qu'elle constitue, non seulement un outil de réflexion, mais aussi un guide d'implantation juste et réaliste. Elle constitue en soi une construction et une conceptualisation originale. Les répondants confirment cette position dans leur interprétation de l'université idéale. En regroupant les concepts mis de l'avant par les répondants (Annexe 37), on s'aperçoit que l'effort de systémisation permet une intégration claire des concepts avec les contextes pédagogiques.

L'université idéale doit être actuelle, que ce soit dans l'intégration des savoirs tacites dans les contenus de formation, ou par l'intégration des différents milieux, ou par l'accès aux différentes expériences et ressources que le milieu offre aux professeurs, ou par le support qu'il peut fournir aux étudiants. Innovatrice par l'intégration des milieux technologiques, des nouvelles stratégies pédagogiques avec

tout ce que cela comporte; par une culturisation et une formation du corps professoral vers un changement de paradigme d'enseignant, vers un nouveau rôle de l'enseignant. Communautaire parce qu'elle intègre les réalités du milieu. Acteur du développement local parce que l'université se sent responsable et participe par des actions concrètes et reconnues par la communauté. Entrepreneur, parce qu'elle peut s'adapter aux changements socio-économiques de la région sans souffrir d'une vague de résistance au changements de la part des acteurs de l'institution. Associative, parce qu'elle sait permettre l'implication des professeurs et des étudiants dans des projets concrets, le tout avec une approche de partenariat renouvelée. Enfin, holistique, parce que la systémisation sous-entend une vue globale et repensée. Une approche plutôt humaniste qu'organisationnelle, des actions plus collectives et moins politiques; bref, une mise en valeur des champs de socialisation dans le milieu éducatif et un phénomène de transversalisation nécessaire à la réussite de la systémisation.

SEPTIÈME CHAPITRE

TRANSITION ET TRANSFERTS

1. PÉRIODE DE TRANSITION

Les activités du Poste de Pilotage ont pris fin au début de juillet 2001. Le retour de l'auteur au Canada après dix (10) semaines de recherche concordait avec une période de transition où les dirigeants devaient réfléchir sur la portée des résultats préliminaires de la recherche et planifier les étapes de transition ultérieures. La réflexion sur les actions à prendre a permis la création du premier noyau en entrepreneurship du CUF. Lors d'une réunion des dirigeants, le 5 novembre 2001, le groupe de travail a été mis sous la direction du *Pró-Reitor* Cleber C. Prodanov et l'objectif établi était de mettre en place une ressource de transition afin d'implanter des activités reliées à l'entrepreneurship. Le noyau en entrepreneurship du CUF a eu comme mandat de promouvoir et d'appuyer le développement de l'entrepreneurship dans les champs de socialisation social, technologique, économique, culturel et éducatif, par l'intégration des ressources académiques déjà disponibles au CUF. L'auteur a donc participé au projet, en collaboration avec les anciens membres du Poste de Pilotage, plus particulièrement les professeurs Alexandre Zeni, Ana Lucia Roth, Elisabeth C. Drumm et Andre Mauricio Santos.

Dès le lendemain, le groupe s'est réuni dans une salle disponible de l'incubateur technologique et la première discussion a tourné autour de l'outil de réflexion, le modèle de la situation pédagogique en entrepreneuriat. Les objectifs étaient de mettre en place une structure organisationnelle et un plan d'action répondant aux aspirations des dirigeants. Se référant au contextes pédagogiques du modèle, un consensus a été atteint sur la nécessité d'intégrer les activités d'appui aux entrepreneurs aux projets académiques. Ce consensus a pris la forme d'une proposition incluant un plan d'action.

Le noyau en entrepreneurship s'est assuré de maintenir les intérêts individuels de chaque secteur de l'université, se préparant à fournir une proposition respectant les créneaux universitaires établis et présentant un contenu institutionnel différencié dans la région. La mise en place de la structure organisationnelle a pris en considération chaque contexte pédagogique développé afin de mettre en place un modèle de transformation organisationnelle qui permettrait l'intégration des activités académiques existantes aux activités d'extension projetées:

1. Le rôle du professeur en entrepreneurship;
2. Le rôle de l'étudiant en entrepreneurship;
3. Les champs de socialisation et interfaces d'action.

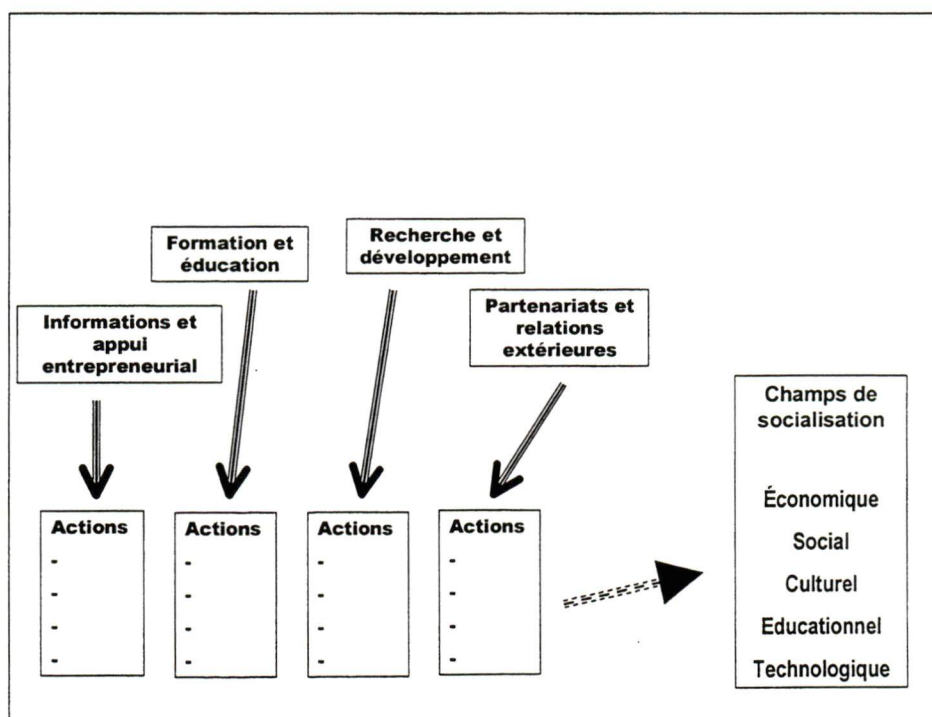
Le rôle du professeur en entrepreneurship suggère que le professeur doit se questionner de façon à permettre un changement culturel de la réalité de formation. Toute la dimension éducative doit être repensée afin de répondre à cette réalité. L'objectif est ambitieux en termes de transformations mais il est devenu évident que son rôle ne s'arrête pas seulement aux activités de formation proprement dite et qu'il doit s'intégrer aux activités d'extension par des activités d'échange et mettre en valeur les expériences et les ressources qui émergent des différents milieux de formation.

Le rôle de l'étudiant se confond avec le quotidien de l'entrepreneur en quête de formation. Le monde de l'étudiant est en soi le reflet de celui de l'éducateur. Les actions qu'il réalise sont à la fois le résultats d'initiatives personnelles, sujettes à une redéfinition de ses propres contextes de formation. L'objectif est exigeant en termes de transformations mais il est essentiel que son rôle ne s'arrête pas seulement aux activités de formation proprement dite et qu'il puisse s'intégrer dans des activités d'extension par des activités de support et mettre en valeur les expériences et les ressources qui émergent des différents milieux de formation.

Les champs de socialisation et les interfaces d'action constituent le troisième joint entre le plan d'action mis de l'avant et les efforts de réflexion réalisés. Le milieu de formation est en soi une multitude de contextes qui prédisposent les acteurs au désir d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances. Nous considérons qu'ils doivent tout autant correspondre aux milieux d'action où l'entrepreneur et les différents *stakeholders* du développement local tirent leurs apprentissages. Les actions suggérées impliquent des transformations dans les programmes de formation, dans les services d'appui, dans la réalisation de recherches et dans la mise en place de réseaux formels et informels (Figure 19). Le système propose une dialectique université-entreprise permettant à l'étudiant de suivre un processus de formation simultané, conjuguant à la fois les savoirs explicites et les savoirs tacites.

Figure 19

Application organisationnelle des interfaces d'action



Le modèle d'intégration a comme objectif d'orienter, d'identifier et de classer les acteurs du développement, fournissant la flexibilité nécessaire à la mise en place d'une structure organisationnelle, compte tenu des réalités respectives du milieu et des champs de socialisation mis en valeur. De plus, le noyau en entrepreneurship devait être structuré de telle sorte qu'il puisse répondre à la demande de la communauté, permettant la formation et la création de nouveaux entrepreneurs formés dans des domaines éducatif, culturel, social, technologique et économique. Culturel lorsqu'on fait référence à des projets artistiques, musicaux ou de création; économique telles que les entreprises traditionnelles ou innovatrices; sociale tels que des projets de relocalisation et de réinsertion sociale; technologique, tels que des recherches qui donnent naissance à une nouvelle entreprise ou à un *spin-off*; et éducatif, tel que le milieu universitaire renouvelé qui imprègne une culture entrepreneuriale par ses actions renouvelées.

Alors, le noyau en entrepreneurship est structuré en fonction de trois (3) sphères d'intervention:

1. **Information et appui** – Le développement d'une base solide d'informations comme banque de données et autres outils efficaces de formation qui peuvent être développés pour le bénéfice des entrepreneurs, des éducateurs, des institutions, des gouvernements et de tous les intéressés au développement de l'entrepreneurship et, la mise en place d'une structure de consultation, de suivi, de développement constituant une infrastructure complète d'appui intégrée au milieu universitaire, permettant le développement de nouvelles entreprises ;
2. **Formation** – La création d'une plateforme de formation en entrepreneurship, flexible et innovatrice, répondant aux besoins et aux exigences des entrepreneurs; mais qui respecte la réalité éducative du milieu de formation universitaire ;
3. **Recherche et développement** – Une masse critique de chercheurs, développant une base de connaissances référant aux différents champs de socialisation, autant dans une réalité scientifique qu'appliquée. Des recherches porteuses de potentiels commercial et technologique, tant au niveau des produits que des processus et libérant de nouveaux entrepreneurs à haut potentiel. De plus, l'intégration de ces nouveaux acteurs à un réseaux de *stakeholders* du développement local, mettant en valeur l'importance de se maintenir en relation avec les acteurs locaux des secteurs productif, financier et décisionnel.

2. MISE EN PLACE DU NOYAU EN ENTREPRENEURSHIP

En juillet 2002, le CUF a retenu les services de l'auteur en tant que professeur d'entrepreneurship dans les disciplines de Design, de Tourisme, d'Informatique et d'ingénierie de Production. De plus, la mandat d'implanter le noyau en entrepreneurship, en collaboration avec les collègues du Poste de Pilotage, fut confirmé en décembre 2002 par les dirigeants universitaires du CUF. Les ressources humaines déjà allouées au Poste de Pilotage furent renouvelées, mais selon des postes budgétaires différents. Le professeur Alexandre Zeni, vice-directeur de ICSA sous la responsabilité du Pro-Reitor Ramon da Cunha, a pris la charge d'intégrer le projet de transition dans la réalité de ICSA. La professeure Elisabeth C. Drumm, sous la responsabilité du *Pró-Reitor* Cleber C. Prodanov, a pris la charge d'intégrer le projet de transition dans la réalité de PROTEC. La professeure Ana Lucia Roth a pris la charge du projet d'implantation du Parc Technologique de la Vale do Sinos, dans la Municipalité de Campo Bom, voisine de Novo Hamburgo. La mise en place du projet de transition s'est faite avec le support et les conseils de l'auteur; la coordination étant sous l'égide des deux *Pró-Reitores*. Plusieurs autres personnes ont été engagées au fur et à mesure du processus d'implantation, soit en tant que stagiaires ou en tant qu'employés.

Le projet a comme objectifs spécifiques la clarté et les résultats. Considérant l'emphase communautaire du CUF, les objectifs ont été établis de la façon suivante:

1. Être un Noyau en Entrepreneurship de référence régionale qui répond à la fois aux objectifs et à la mission du CUF;
2. Être un pôle irradiant de projet et d'actions en entrepreneurship, dans une réalité communautaire et coopérative en partenariat avec d'autres institutions universitaires et gouvernementales;
3. Être un acteur du développement de la communauté et améliorer les conditions de vie des individus;
4. Contribuer à une meilleure distribution des recettes régionales;

5. Répondre aux demandes régionales de développement et aux besoins des entreprises et des entrepreneurs;
6. Être différencié comme acteur du développement local;
7. Servir d'exemple aux autres institutions académiques de la région;
8. Positionner sur le marché du travail tous les étudiants du CUF (employés et entrepreneurs), avec un avantage compétitif ;
9. Contribuer à l'implantation d'une politique pédagogique différenciée et renouvelée afin de créer un esprit entrepreneur au sein des acteurs de l'université.

Une des difficultés du projet a été de savoir intégrer, avec efficience et efficacité, les réalités existantes aux nouveaux projets, sans toutefois créer les résistances nocives à la bonne marche des activités. À partir de ces considérations, la stratégie de mise en place du Noyau en Entrepreneurship a pris une approche concentrique de développement interne, s'intégrant d'abord dans ces deux Instituts du CUF, pour ensuite éventuellement s'intégrer auprès des autres *Pró-Reitorias*. Le calendrier des étapes subséquentes n'a pas été établi, justement afin de permettre aux deux Instituts de démontrer les résultats espérés. Par contre, les projets développés permettront l'intégration des professeurs et des étudiants des autres Institut, facilitant ainsi la transformation institutionnelle.

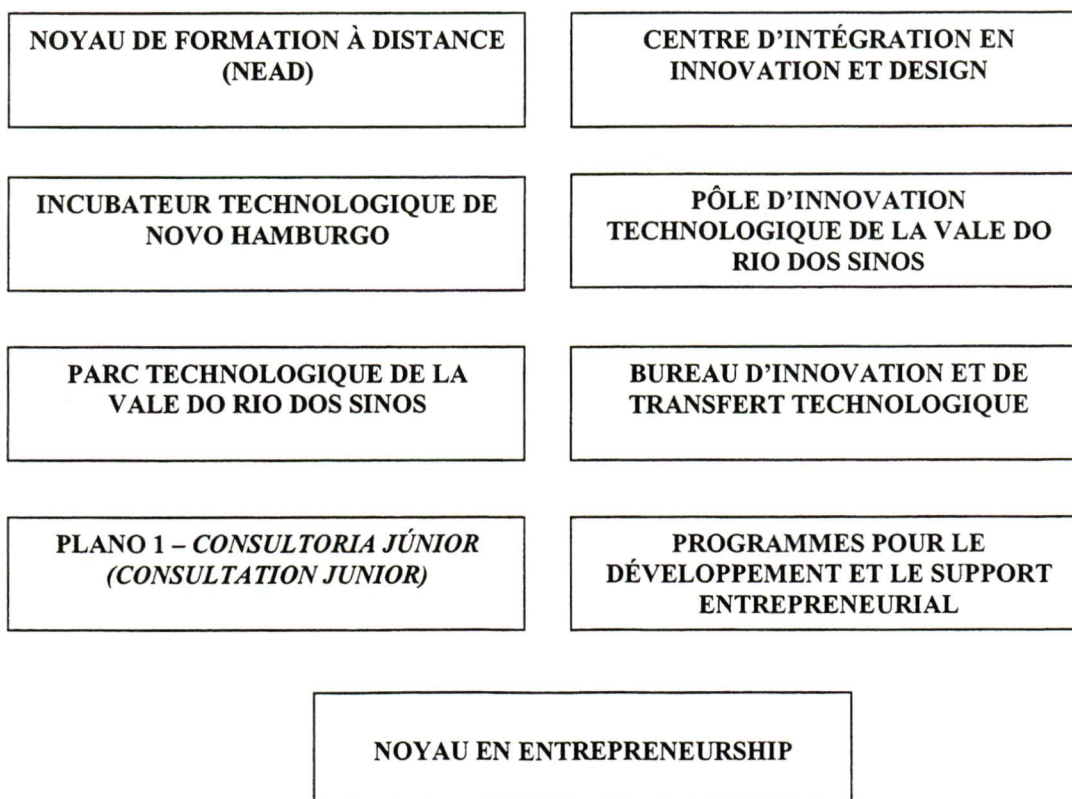
2.1 Réforme du Vice-Rectorat à l'Innovation et la Technologie

Le vice-rectorat à l'innovation et la technologie (PROTEC) se concentre principalement sur des actions touchant l'innovation dans une perspective technologique. La PROTEC a comme principale politique d'établir une pérennité institutionnelle où la technologie et l'innovation constitue la base d'un développement social durable. La réforme stratégique préconisée permet de mettre l'emphasis sur la compétitivité institutionnelle et entrepreneuriale afin de pouvoir générer un développement social et économique soutenu dans la région.

En ce sens, la contribution de la PROTEC repose sur l'effort de développement de la communauté et de la région tout en soutenant une croissance technologique comme référence de développement local, et ce, par l'entremise de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cela touche le développement du citoyen, des institutions et des organisations qui composent la communauté, appuyant une position innovatrice de changement dans un contexte technologique. De surcroît, les actions posées par la PROTEC permettent d'orienter les organisations vers un processus d'innovation permanent, en fonction d'une intégration de la science et de la technologie, des compétences et des ententes stratégiques, recherchant toujours le développement économique, social et régional. Aux programmes existants et récemment créés, se greffe le Noyau en Entrepreneurship comme organe de support et d'appui aux autres Noyaux de PROTEC déjà existants (Figure 20).

Figure 20

Programmes de PROTEC



2.1.1 Noyau en entrepreneurship

Un Noyau stratégique de spécialistes dédié à la promotion et l'appui aux entrepreneurs, mais aussi à la formation et la recherche dans le domaine comme contribution au développement social, éducationnel, culturel et économique de la région. L'objectif principal repose sur le développement local, la formation et l'appui aux entrepreneurs, la recherche et le développement de solutions entrepreneuriales en termes de réseaux et de partenariats. Le public-cible est constitué d'étudiants, de professeurs, de chercheurs, d'entrepreneurs, d'investisseurs, d'entrepreneurs, du secteur public et des institutions d'enseignements.

Ce Noyau propose de développer des projets conjoints tel que des événements, des ententes de coopération et d'échange avec différents acteurs du développement de la communauté, afin de générer, à l'échelle nationale et internationale, une charge de travail axée sur la croissance individuelle et collective.

Ses champs d'intervention sont les suivants:

1. Appui entrepreneurial: Un service de première ligne en orientation destiné aux entrepreneurs et aux académiques dans un contexte praxéologique de développement d'entreprise. L'objectif est de contribuer au développement et à la croissance de nouvelles entreprises, se compromettant à renforcer et combler les nécessités des entrepreneurs en termes d'informations et de services;
2. Formation entrepreneuriale: Le but premier est disséminer la culture entrepreneuriale, par la création et l'utilisation d'une plate-forme de formation flexible, en termes de contenus, de forme, d'actions et de milieux d'intervention. Proposant une pédagogie innovatrice, intégrée aux divers milieux éducatifs, la formation permet la fusion des positions des différents intervenants du projet pédagogique emprunté par l'étudiant;
3. Recherche et Développement: La recherche scientifique et appliquée est à la source de nouvelles cultures de gestion, permettant d'anticiper les tendances et les changements dans les organisations et de guider les entrepreneurs et les gestionnaires dans leurs processus de décision. Ainsi, l'accès à l'information de haut niveau permet d'établir des stratégies qui augmente le niveau de compétitivité des entreprises et le développement des communautés.

Le noyau pen entrepreneurship participe à la transformation et la création des projets présentés dans les pages qui suivent. Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext 8747, ou par e-mail: empreendedor@feevale.br; eric@feevale.br.

2.1.2 Centre intégré d'innovation en design - CIID

Le Centre Intégré d'Innovation en Design a été créé en 2001 avec objectif principal de contribuer à la formation de la culture en design, comme objectif à la création d'une formation en design afin d'augmenter la valeur commerciale de l'industrie de la chaussure et des artefacts produits dans l'État du Rio Grande do Sul, par des processus de modernisation industrielle, l'introduction de vues innovatrices pour permettre la création de nouveaux styles et de nouveaux produits, afin de stimuler les compétences de production dans le secteur de la petite et moyenne entreprise dans une perspective de mondialisation. Forgé dans un contexte de production et de transformation à la fois complexe, le design constitue en soi un outil indispensable dans le processus de développement des entreprises, constituant une solution en termes d'esthétique de produit. Le design est synonyme d'évolution technologique et de versatilité.

La concrétisation de ce projet est le résultat d'ententes fructueuses entre le Centro Universitário Feevale, le Gouvernement du Rio Grande do Sul, le SEBRAE – services d'appui aux micro et petites entreprises du Rio Grande do Sul, la Finep (*Financiadora de Estudos e Projetos*) et tous les intervenants du secteur, spécialement pour ceux qui investissent dans la technologie et l'innovation comme base au développement de leur entreprise et de la communauté. A chaque semestre, Automne/Hiver et Printemps/Été, le CIID développe des collections exclusives, créées par des designers et des étudiants des cours de Design et Design de Mode et technologie de l'institution. Au CIID, les entreprises ont accès au département de

recherche des tendances orienté vers la mode et marché, et de la création. Le Noyau des Informations et de Consultation, offre des services de consultation aux professionnels et aux entreprises du secteur du cuir et de la chaussure, permettant ainsi accès aux informations les plus récentes touchant la mode et ses tendances, les nouveaux matériaux et composantes. De plus, sont offertes au public des conférences et des ateliers sur le design, la mode et les tendances. Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext 8630, ou par e-mail: design@feevale.br

2.1.3 Bureau d'Innovation et de Transfert des Technologies (BITT)

Le BITT permet la fusion entre l'Université et le milieu des entreprises grâce à l'interaction que procure le Centro Universitário Feevale avec ses différents réseaux d'entreprises, et la recherche de partenaires pour le développement de projets coopératifs, résultants en services de gestion et de développement de produit et de processus innovateurs. De plus, le BITT a comme objectif d'augmenter la capacité de construction et d'intégration des connaissances scientifiques et technologiques, recherchant tout d'abord l'amélioration de la qualité de vie et la compétitivité des entreprises et des différents secteurs économiques de la région de la Vale dos Sinos.

Considérant les besoins du marché de la région, le BITT met en valeur:

1. La gestion de projets de R&D et d'innovation technologique:
 - Appui au développement de solutions technologiques, par l'entremise de projets de recherche appliquée, mettant en valeur un rapprochement entre les entreprises, les entrepreneurs, les institutions et les chercheurs de Feevale;
 - Appui dans la recherche de recours financiers auprès des institutions de capital nationales et internationales;
 - Assistance auprès des chercheurs et/ou des entreprises dans le processus d'enregistrement et de commercialisation de logiciels, de design industriel et de marques de commerce;
 - Appui dans le processus de transfert technologique qui implique des projets conjoints entre Feevale, les chercheurs et les entreprises.

2. L'appui au développement de solutions technologiques, par l'entremise de diffusions et formations en innovation technologique:
 - Production et réalisation de cours en innovation technologique pour les entreprises, par des spécialistes du milieu;
 - Production et réalisation d'événements qui impliquent divers champs de connaissance, secteurs de l'économie et organismes spécialisés, tel que des séminaires, des ateliers de formation et des rencontres; conjoints entre Feevale, les chercheurs et les entreprises.
3. L'offre de services en technologies:
 - Consultation pour les entreprises, grâce aux partenariats établis entre les institutions qui appuient le développement technologique et les chercheurs de l'institution;
 - Prestation de services des laboratoires technologiques de l'institution.

Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext 8747, ou par e-mail: edrumm@feevale.br.

2.1.4 Pôle d'innovation technologique de la Vale do Sinos

Le Pôle d'Innovation Technologique de la Vale do Rio dos Sinos a comme objectif premier de stimuler l'intégration entre les universités, les centres de recherche et les différents secteurs de production; mettant en valeur le développement de technologies qui répondent aux priorités de la région permettant un développement durable, par des actions concrètes tel que

1. l'offre de services en technologies;
2. le développement de projets technologiques qui constituent des innovations en termes de développement industriel et commercial;
3. la mise en place de politiques d'intégration entre les universités, les centres de recherche, les institutions et les entreprises du Brésil et de l'extérieur, mettant en valeur la réalisation de programmes, de projets de recherche et de développement;
4. la recherche d'appui financier et fiscaux, de financements auprès d'organismes publics et/ou privés, nationaux et/ou internationaux;
5. la promotion et appui à des activités reliées à l'innovation technologique, la gestion et le transfert des technologies, sous forme de prestations de services auprès des entreprises, produisant des rapports conformes aux normes exigées par les organismes fédéraux;

6. la réalisation de cours, de séminaires, de symposiums, de rencontres et d'ateliers qui encouragent l'intégration et la diffusion de résultats de recherche, tout comme la formation des ressources humaines en contexte de développement technologique.

La priorité du programme repose sur la réalisation de projets de recherche qui permettent de maîtriser et d'acquérir ou, de développer des technologies de produit ou de processus transférables dans le milieu à l'échelle de production, dans les domaines suivants: l'automation et l'informatique, l'environnement, la biotechnologie, le cuir et l'industrie de la chaussure, l'agro-industrie, le design, l'énergie et les télécommunications. Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext 8747, ou par e-mail: edrumm@feevale.br.

2.1.5 Incubateur Technologique de Novo Hamburgo

Les premières années de vie d'une entreprise sont les plus importantes pour son développement futur. C'est la période où les décisions et les actions se consolident, permettant à l'entreprise de connaître un développement plus certain. Dans cette période de développement de l'entreprise, les entrepreneurs peuvent compter sur l'appui et les services offerts par l'Incubateur Technologique de Novo Hamburgo (ITNH). Comprenant huit modules d'environ 500 m², l'ITNH constitue un milieu propice à la création d'entreprises innovatrices. L'objectif premier est d'appuyer les initiatives à caractère technologique qui ont un potentiel de croissance. Dans l'incubateur, les entrepreneurs bénéficient d'équipements modernes. Les locaux offrent un espace de réception, une salle de réunions, des salles de formation et des services de télécommunication. De plus, sont offerts des cours de formation et de consultation orientés en fonction des différents secteurs d'activité de l'entreprise. L'Incubateur offre un ensemble de services qui permettent de viabiliser le développement local par la mise en valeur d'initiatives innovatrices, visant l'insertion d'organisations compétitives dans le marché.

Les modalités d'incubation offertes au CUF sont:

1. Pré-incubation: Étape où l'entrepreneur, dans une période de trois mois, perfectionne son plan d'affaires et valide la viabilité financière et technique de son projet. Il a accès à une salle commune fournie d'équipement de bureau de première ligne;
2. Incubation: Étape où l'entreprise nouvellement installée dans l'incubateur finalise son plan d'affaires tout en initiant ses premières ventes. L'entreprise bénéficie d'une salle individuelle avec tous les services inclus;
3. Incubation à distance: Respecte les mêmes principes d'incubation, sans utiliser un module de l'incubateur et ses infrastructures de travail;
4. Graduation : Après la période d'incubation, la graduation représente le moment où l'entreprise a acquis une certaine autonomie qui lui permet d'affronter, de façon autonome, les réalités du marché.

Le processus de sélection de l'Incubateur est de flux continu, où les entrepreneurs en devenir peuvent soumettre leurs projets d'affaires à quelque moment de l'année. Les candidats intéressés à soumettre un projet doivent être des entrepreneurs avec une idée technologique; des petites et moyennes entreprises constituées depuis moins d'un an précédant la demande, qui n'ont pas réalisé d'activités commerciales dans le marché. Pour participer, l'entrepreneur doit présenter un projet résumé de son idée. En cas d'approbation, l'entrepreneur doit passer les modalités de pré-incubation, où il développera son plan d'affaires avec l'appui des spécialistes de l'incubateur. Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8832, ou par e-mail: incubadora@feevale.br.

2.1.6 Parc Technologique de la Vale do Sinos

Le Parc Technologique de la Vale do Sinos est un espace physique doté de conditions et de services spécialisés à haute valeur ajoutée, dont l'objectif premier est d'augmenter la productivité des entreprises de la région, permettre la création de nouveaux emplois à caractère technologique, disséminer la culture de l'innovation et ainsi améliorer la qualité de vie de la communauté. Le Parc a une superficie d'environ 32.000 m² à proximité de la RS 239, situé au Edgar Hoffmeister, 500, Zone Industrielle Nord, dans la municipalité de Campo Bom, voisine de Novo Hamburgo. Le premier module construit inclura les espaces administratifs, l'incubateur

technologique, le condominium d'entreprises, le noyau d'extension académique et le Bureau d'Innovation et de Transfert Technologique du Centro Universitário Feevale. L'Association de Développement Technologique de la Vale do Sinos – VALETEC est gestionnaire du projet. La VALETEC a été constituée en 1998, sous la forme juridique de société civile de droit privé, sans but lucratif, comme actionnaires-fondateur la Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR, gestionnaire du Centro Universitário Feevale et l'Association Commerciale, Industrielle et de Services de Novo Hamburgo, Campo et Estância Velha. Le Parc se destine pour les

1. entreprises déjà établies sur le marché qui investissent ou désirent investir dans la technologie;
2. entrepreneurs qui veulent initier un projet à caractère technologique;
3. organisations publiques ou privées de développement scientifique, technologique et économique.

Les principaux bénéfices pour les résidents sont

1. les avantages fiscaux;
2. l'infrastructure d'appui tel que le central téléphonique, les salles de réunion, de formation, et d'exposition, des services de fax, de photocopieur, d'Internet, de veille technologique et commerciale, de secrétariat et de courrier;
3. la cession des terrains à l'entreprise pour son implantation;
4. la formation pour les employés de niveau technique et universitaire;
5. le réseau bancaire et les lignes de crédit disponibles;
6. la formation en gestion technologique et des affaires;
7. la consultation et l'appui technique.

Les partenaires-fondateur spéciaux sont la Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, la Ville de Novo Hamburgo, le Groupe Editorial Sinos, la Ville de Campo Bom et SEBRAE-RS. Les partenaires gouvernementaux sont le Secrétariat de la Science et de la Technologie de l'État du Rio Grande do Sul – SCT. Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext. 8655 ou par e-mail: anaroth@feevale.br.

2.1.7 Noyau d'éducation à distance - NEAD

Le Noyau d'Éducation à Distance – NEAD du Centro Universitário Feevale, est un programme qui vise à offrir un support de Hardware et de Logiciel, tout comme un appui pédagogique prévu par l'institution. Parmi les avantages, on retrouve le côté flexible pour l'étudiant dans la réalisation de ses activités, l'accès à la formation dans un environnement qui lui est propre et dans la conduite normale de ses activités, la détermination d'un horaire d'étude et de recherche, tout comme la promotion d'un processus d'apprentissage adapté au rythme de l'étudiant. Ce programme se distingue par sa mise en valeur du contenu de formation avec une pédagogie adaptée à la réalité du marché et permet un renforcement chez l'étudiant de sa force de communication par des réseaux à sa disposition, qui permettent l'intégration de la technologie à la qualité de l'enseignement. Ainsi, l'enseignement à distance devient une excellente alternative à l'enseignement traditionnel, parce qu'elle offre des solutions aux problèmes inhérents aux réalités d'aujourd'hui, principalement dans la recherche de nouvelles connaissances et le perfectionnement de la personne. Ce nouveau concept pédagogique répond à la préparation de professionnels et la culture des gens qui ne peuvent avoir accès au Campus Universitaire, tel que

1. les personnes qui éprouvent des déficiences physiques et/ou biologiques;
2. les personnes qui souhaitent une autonomie d'apprentissage, indépendance et liberté de temps et de distance;
3. une formation adaptée pour les entrepreneurs.

Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext. 8784 ou par e-mail: nead@feevale.br.

2.2 Repositionnement pédagogique qui concorde avec la réalité entrepreneuriale

Dans une perspective pédagogique, le Centro Universitário Feevale, par les actions du *Pró-Reitor*, Ramon da Cunha, s'est doté d'un nouveau projet pédagogique institutionnel. La particularité de ce projet est qu'il a permis une consultation

professorale très professionnelle et qu'il considère la nécessité d'aborder une pensée plus entrepreneuriale de la pédagogie. Ce changement ouvre la voie à une intégration de programme dans le curriculum universitaire qui, non seulement a des contenus innovateurs, mais prend des formes différentes et des approches différentes.

Récemment, une recherche a été réalisée par l'auteur afin de valider un projet de une plateforme de formation en entrepreneurship. Cinquante (50) répondants de quatre milieux universitaires du Brésil se sont prononcés sur la proposition initiale (Annexe 38). La condensation et l'analyse des données démontrent que le programme de formation peut s'intégrer dans la réalité organisationnelle universitaire, tout en se positionnant dans les différents champs de socialisation. Contrairement aux programmes traditionnels basés principalement sur les savoir-faire, ou les compétences professionnelles, le programme de formation en entrepreneurship doit intégrer le développement des savoir-être et des savoir-vivre. L'application des résultats se fait de quatre différentes façons:

1. Par la création de cours d'extension non crédités par le Ministère de l'Éducation et de la Culture du Brésil, dont les contenus réfèrent aux thèmes suivants:
 - Entrepreneurship et société;
 - Entrepreneur;
 - Création d'entreprise;
 - Entrepreneur gérant;
 - Gestion Entrepreneuriale de croissance;
 - Gestion Entrepreneuriale de la qualité;
 - Cours thématiques.
2. Par la création d'un cours de Pòs-Graduation en Entrepreneurship, Innovation et Technologie, intégrant le positionnement paradigmatique de l'étudiant à celui du processus de création et d'innovation de produit;
3. Par la création de disciplines d'entrepreneurship intégrées aux programmes déjà existants afin de sensibiliser les étudiants à la réalité entrepreneuriale;
4. Par la réalisation d'un programme de formation des formateurs, tel que celui proposé par Dolabela (1999), mais élargi afin de couvrir toutes les réalités concernant le champ de l'entrepreneurship.

Lors d'une réunion de la *Reitoria*, en décembre dernier, le vice-Rectorat de l'enseignement et la graduation a reçu le mandat de mettre en place ces quatre projets.

2.3 Réformes au Vice-Rectorat de l'enseignement de la graduation

Le vice-rectorat à l'enseignement de la Graduation (PROGRAD) se concentre principalement sur des actions touchant les curricula de la graduation universitaire. L'expression réfère aux cours de premier cycle offerts au CUF. L'approche stratégique préconisée permet de mettre l'emphase sur la compétitivité institutionnelle et entrepreneuriale afin de pouvoir générer un développement social et économique soutenu dans la région. La PROGRAD a comme principale politique d'établir une pérennité institutionnelle où la pédagogie universitaire constitue la base de différenciation stratégique; par la création de nouveaux cours séquentiels ou à distance. La PROGRAD vient d'initier le développement d'une plateforme d'intégration «expérientielle et virtuelle», constituée de noyaux d'expertise avec le groupe de professeurs disponibles.

En ce sens, la réforme projetée de PROGRAD repose sur l'effort de développement de la communauté et de la région tout en soutenant une croissance institutionnelle comme référence de développement local, et ce, par l'entremise de l'enseignement de premier cycle. Cela touche le développement professionnel du citoyen, des institutions et des organisations qui composent la communauté. De surcroît, les actions posées par la PROGRAD constituent une continuité dans le processus de transformation des contenus de formation. Aux programmes existants et récemment créés, se greffe le Noyau en Entrepreneurship comme organe de support et d'appui aux autres Noyaux de PROGRAD en pleine croissance.

2.3.1 PLANO 1 - Consultation Junior

Le Plano 1 - Consultation Junior est une entreprise multidisciplinaire, qui respecte le gabarit des jeunes entreprises. Formé et géré par des académiques, le Plan

1 permet à l'étudiant de Feevale de s'impliquer dans le milieu des affaires tout en fournissant des services de consultation à la communauté avec un sceau de garantie de l'institution. Cette activité constitue le point de rencontre entre l'énergie et l'implication des étudiants dans leurs nouvelles activités professionnelles avec le professionnalisme des spécialistes qui supervisent les activités de consultation avant de déceler des solutions pratiques et innovatrices en termes de prise de décision.

Par l'entremise de *Empresa Junior*, les étudiants suivent une formation continue, créant au même moment un réseau de contacts qui s'ajoute au développement de leurs connaissances de gestion, à leur leadership, leurs habiletés de communication, en fait leur expertise et leurs compétences.

Pour participer, l'étudiant doit répondre aux exigences suivantes:

1. Être inscrit comme étudiant au Centro Universitário Feevale;
2. Être disponible, pour le moins, quatre heures par semaine pour répondre aux besoins de la clientèle et participer à de la formation;
3. Être inscrit au programme.

Le fichier d'inscription est disponible sur le site: www.feevale.br.

Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext. 8609 ou par e-mail: plano1@feevale.br.

2.3.2. *Programmes pour le développement des entreprises et l'appui aux entrepreneurs*

Le Centro Universitário Feevale, par le Vice-Rectorat à la Graduation, est partenaire avec certains organismes publics qui ont mission le développement économique régional par l'appui aux micros et petites entreprises, la formation en gestion et l'accès aux lignes de crédit.

Les programmes sont:

1. Réseaux de Coopération: Programme basé sur le concept d'associativisme, les entreprises qui se joignent au réseau réalisent des économies d'échelle, diminuent leurs risques, développent de nouveaux marchés, augmentent la qualité de leurs produits et services et ont accès à certains crédits et processus technologiques;
2. Formation en gestion de l'entreprise – CEFÉ: Le cours de formation en gestion de l'entreprise, par la méthode pédagogique CEFÉ – Compétences de l'Entreprise par une Formation en Entrepreneurship, développée par la GTZ – Agence Allemande de Coopération Technique, a une durée de 60 heures, incluant des séances de consultation aux entrepreneurs participants. Parmi les thèmes abordés, les compétences de l'entrepreneur, la planification, la production, les coûts et les finances, le marché et le marketing;
3. Assistance-crédit, PROGER (Programme de Création d'Emploi et de Revenu) et l'Agence *Gaúcha* d'Initiatives (Caixa Estadual): Ces programmes associent lignes de crédit et assistance technique afin de générer des activités de production nouvelles, la création d'emploi et du revenu. Destinées aux micros et petites entreprises, aux coopératives de travailleurs, aux initiatives économiques informelles, aux professionnels autonomes et artisans, ces lignes de crédit offrent des conditions avantageuses aux bénéficiaires.

Les contacts possibles se font, soit par téléphone au 55-51-586-8800, ext. 8745 ou par e-mail: filipe@feevale.br.

2.3.3 Noyau en entrepreneurship et projets futurs

Le noyau en entrepreneurship se dédie à l'intégration de nouveaux projets futurs, qui sont le résultat d'efforts de concertation entre les différents professeurs du CUF. Des noyaux spécifiques d'administration, de tourisme, de droit, de communication, de Marketing et de comptabilité développent des projets pour le bénéfice des étudiants et de la communauté. L'objectif repose aussi sur le développement local, la formation et l'appui aux entrepreneurs, la recherche et le développement de solutions entrepreneuriales en termes de réseaux et de partenariats. Le public-cible est constitué d'étudiants, de professeurs, de chercheurs, d'entrepreneurs, d'investisseurs, d'entrepreneurs, du secteur public et des institutions d'enseignements.

Tout comme dans PROTEC, se développent des projets conjoints comme des événements, des ententes de coopération et d'échange avec différents acteurs du développement de la communauté, afin de générer, à l'échelle nationale et internationale, une charge de travail axée sur la croissance individuelle et collective.

2.4 Synthèse

Le développement entrepreneurial au CUF se réalisera de façon variée afin de respecter le positionnement des acteurs déjà en place. L'objectif est de joindre l'effort de sensibilisation à celui d'élimination de la résistance au changement. Le PROTEC, par l'intervention initiale du *Pró-Reitor* Cleber C. Prodanov, a été le premier groupe au CUF à initier des actions en entrepreneurship. Le PROGRAD, par l'intervention de son vice-recteur Ramon da Cunha, s'implique de la même façon en développant des actions mettant en valeur la réalité entrepreneuriale. Cette étape de croissance interne concorde avec la demande du gouvernement du RS à développer un projet national d'appui et de formation aux entrepreneurs. Le CUF, en tant que leader reconnu, a présenté une proposition intégrant à la fois plusieurs acteurs institutionnels et académiques.

3. PROGRAMME COMMUNAUTAIRE D'ENTREPRENEURSHIP

La problématique du développement local constitue une réalité qui sort des seules activités socio-économiques de Novo Hamburgo. À l'échelle de la planète, les efforts de facilitation des échanges commerciaux créent un effet de vulnérabilité sur les petites et moyennes entreprises qui devient trop fréquemment fatal. Les accords commerciaux tels que l'Accord de Libre Échange Nord Américain, le Marché Commercial d'Amérique du Sud (MERCOSUL) et, le projet d'Accord de libre échange des Amériques (ALCA), constituent de nouvelles plateformes socio-économiques qui transforment les particularités locales. En ce sens, des groupements d'intérêts communs doivent être constitués; que ce soit sur une base territoriale, sectorielle ou spécialisée.

Dans cette dynamique spécifique, il existe des rapports entre les différents acteurs qui positionnent les gouvernements comme les nouveaux partenaires des entrepreneurs. La venue de ces nouveaux acteurs se définit par la constitution de relations de support et d'appui aux organismes de développement du Rio Grande du Sul.

Certes, les activités commerciales et les besoins de reconnaître l'entrepreneurship comme outil de développement local ne perturbent pas directement les mécanismes du gouvernement. On peut mentionner que ces réalités cherchent une définition qui réfèrent aux systèmes d'activités des organisations. En ce sens, l'existence d'organisations qui supportent la création de nouvelles compagnies et qui permettent une croissance réelle de l'économie locale ont un impact stratégique sur l'économie de Rio Grande du Sul.

Le Gouverneur de l'État du Rio Grande du Sul, lors de sa campagne électorale de novembre 2002, a rencontré les membres du Noyau en Entrepreneurship afin de

prendre connaissance des travaux réalisés au CUF. Il s'est engagé, s'il était élu, à mettre en valeur l'approche préconisée par les membres de l'équipe de travail, et pour cause. Le 23 avril 2003, le Gouverneur élu, Germano Rigotto, est revenu au CUF et a confirmé son engagement dans la réalisation du Programme Communautaire en Entrepreneurship du Rio Grande do Sul.

Ce projet, préparé sous la direction de l'auteur, constitue une extension majeure des travaux réalisés à ce jour au CUF, et ce, tel que développé dans l'optique de transférabilité. Le projet est basé sur un effort de démocratisation des rôles des organismes impliqués dans le projet.

3.1 Mandat, définition et présentation générale

Nous avons d'abord établi les concepts qui véhiculent l'idée mise de l'avant. Le Programme constitue une brochette d'actions souhaitées et développées par les futurs gestionnaires, fondées sur une réalité communautaire. Le projet ne repose pas sur une structure organisationnelle centralisée, où la distribution des pouvoirs permet une intégration horizontale des différents acteurs du développement. Cette approche constitue en soi une source de motivation stratégique, qui permet à la fois de concentrer les efforts réalisés dans les quatre coins de l'État et de se doter d'une ligne de pensée qui corrobore les politiques mises en place par le gouvernement de l'État. L'approche communautaire est à la fois le souhait du Gouverneur de l'État et, en soi, la solution désirée par le CUF et les universités du Rio Grande do Sul qui vont participer au projet.

Le programme Communautaire en Entrepreneurship du Rio grande do Sul constitue

1. une organisation sans but lucratif, soutenue par les partenaires universitaires et gouvernementaux;

2. un réseau de spécialistes du champ de l'entrepreneurship, de tous les domaines d'activités;
3. un noyau d'excellence qui implique des spécialistes dans les secteurs du support entrepreneurial, de la formation en entrepreneurship, de la recherche en entrepreneurship et des réseaux formels et informels du développement;
4. un réseau universitaire qui met en synergie une coalition qui stimule le développement socio-économique.

Ce programme est véhiculé par des institutions d'éducation supérieure, excluant a priori les institutions d'éducation de niveau fondamental et moyen. Le programme est créé dans une perspective de développement socio-économique à travers de partenaires universitaires et institutionnels gouvernementaux. Des projets spécifiques pourront être réalisés avec d'autres institutions d'enseignement sur une base de projets spécifiques.

Ce nouveau Programme Communautaire en Entrepreneurship se positionne dans une réalité socio-économique territoriale et sectorielle, qui contribuera à un développement adapté aux milieux. Comme prémisse de base, est énoncée la définition générale du Programme:

«O Programa Comunitário em Entrepreneurship é uma organização sem fins lucrativos que procura favorecer o desenvolvimento socioeconómico e a indústria do Estado de Rio de Janeiro Grande Sul, através de serviços especializados de apoio, de formação, de investigação e de redes para os empresários numa perspectiva de desenvolvimento duradoura. O programa é veiculado por instituições que implicam especialistas, empresários e actores do desenvolvimento local dos sectores da economia, mas cuja missão primeiro refere o ao apoio, a formação, a investigação e instaurado redes.» (définition établie par les membres du Noyau en Entrepreneurship, octobre, 2002) ³⁰.

³⁰ Le Programme Communautaire en Entrepreneurship est une organisation sans but lucratif qui cherche à favoriser le développement socio-économique et l'industrie de l'État de Rio Grande Sul, à travers des services spécialisés de support, de formation, de recherche et de réseaux pour les entrepreneurs dans une perspective de développement durable. Le programme est véhiculé par des institutions impliquant des spécialistes, des entrepreneurs et des acteurs du développement local de tous les secteurs de l'économie, mais dont la mission première réfère à l'appui, à la formation, à la

Cette définition constitue la prémisse de base de la proposition et peut être modifiée tout au long de la réalisation du projet.

3.1.1 Caractéristiques de la réalité communautaire en entrepreneurship

Les travaux de Bherer et DesAulniers (1998) démontrent que les groupes intermédiaires, de support aux entrepreneurs, sont omniprésents au Québec; qu'ils jouent un rôle de première ligne dans le développement local, que ce soit dans les domaines l'innovation, dans le développement technologique, le support à l'exportation, comme dans bien d'autres champs stratégiques de l'économie (Bherer et Desaulniers, 1998).

Au Rio Grande do Sul, cette réalité est à connaître. Il existe de nombreux organismes d'appui aux entrepreneurs mais aucune étude de positionnement n'a été réalisée afin de connaître la portrait de la situation. Par exemple, dans le domaine de l'innovation technologique, le Gouvernement est actif à travers le Ministère de Science et Technologie, les CAPES, le CNPq, la FINEP, le Secrétariat de la Science et de la Technologie, la FAPERGS, et des groupes intermédiaires tel que les Pôles d'Innovation Technologique formés de représentativités locales. De plus, on retrouve différentes associations tel que ACI, SENAI, des Centre technologiques et de recherche, des incubateurs, etc.

Ainsi, on peut constater qu'il y a plusieurs groupes d'appui et de formation pour les entrepreneurs sur le territoire de l'État du Rio Grande do Sul. Une bonne partie de ces organisations travaille dans les mêmes champs de performance que les agences publiques ou communautaires. Dans les régions plus urbanisées de l'État, il y a une

recherche et à la mise en place de réseaux.» (traduction libre de la définition établie par les membres du Noyau en Entrepreneurship, octobre, 2002).

présence plus forte des partenaires du programme et pour cela, les infrastructures d'expertise y sont plus développées.

3.1.2 Nécessité d'un appui de l'État

La multiplication des noyaux du support aux entrepreneurs constitue un phénomène qui crée plusieurs tendances dans la société. Ainsi, la délégation des activités du gouvernement pour les autorités locales et les citoyens coïncide avec le désir commun d'amélioration de la qualité de vie et un meilleur contrôle sur les actions posées. La révolution actuelle des communications favorise aussi le dialogue. De plus en plus, les entrepreneurs remarquent qu'une entreprise bien gérée constitue la garantie de succès individuel et que cela peut améliorer la compétitivité.

Parmi les organisations établies qui participent activement dans le développement économique, le Gouvernement de l'État est l'agent du support principal pour offrir le support aux entrepreneurs. Beaucoup de nouvelles initiatives apparaissent, tant au niveau fédéral, qu'étatique que municipal. Une étude de positionnement permettra de faire la lumière sur la situation au Rio Grande do Sul et d'apporter des solutions en termes d'actions à poser dans le futur.

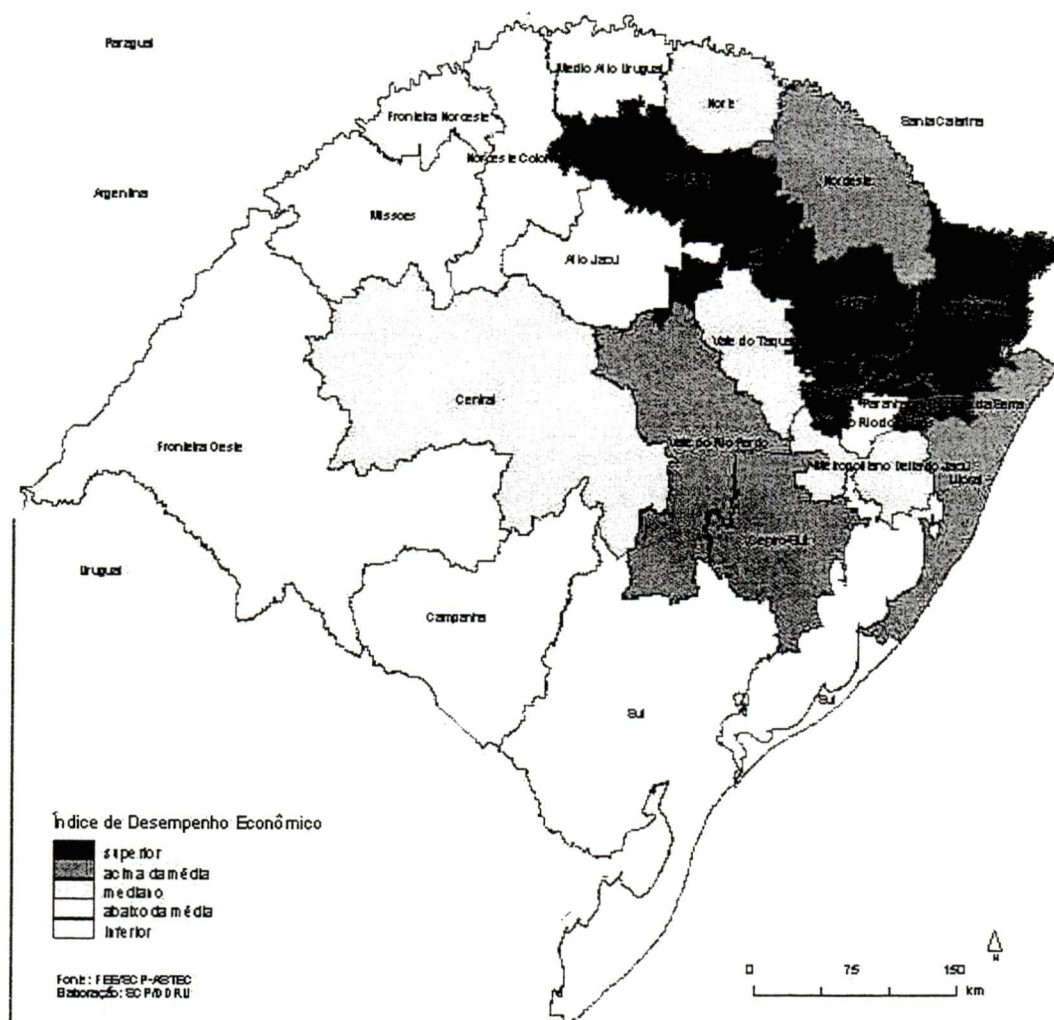
D'autre part, la présence d'un Programme Communautaire en Entrepreneurship permettra d'ouvrir de nouveaux canaux de communication entre l'État et les noyaux régionaux en entrepreneurship. Dans beaucoup de situations et avec des conditions variées, le gouvernement saura poser des actions du support aux noyaux régionaux, au lieu de faire des interventions directes qui sont souvent coûteuses et porteuses de peu de résultats.

3.1.3 Contexte et mise en place du Programme

En termes économiques, la réalité brésilienne présente une situation dichotomique qui peut être résolue principalement avec l'intervention

entrepreneuriale. Selon l'étude du GEM (2000), le Brésil est le pays considéré comme le plus entrepreneur de la planète avec plus que 12 % de la population qui travaille dans projets de nouvelles compagnies, constituant presque 10 % de la création mondiale de nouvelles compagnies. De plus, les indicateurs économiques traitant des gens économiquement actifs en tant que travailleurs autonomes démontrent que l'État de Rio Grande Sul est plus que 15 % au-dessus de la moyenne nationale, qui est de 25,82 %. Aussi, les indicateurs économiques traitant des gens économiquement actifs en tant que patrons démontrent que l'État de Rio Grande Sul est plus que 20 % au-dessus de la moyenne nationale. À l'étude des données traitant de l'État de Rio Grande fait Sul, on peut constater un niveau de revenu élevé; un indice élevé de bien-être social, considérant l'accès universel à la santé, à l'éducation, à l'habitation, à la sécurité, au loisir et la culture; et conditions de citoyenneté, incluant égalité de droits entre les couches d'âge de la population. Par contre, cette perspective du développement se traduit par des indicateurs de chômage de l'économie *Gaúcha* équivalents à ceux de l'économie nationale. Le renforcement de l'économie de l'État doit coïncider, d'une part, avec l'augmentation de l'emploi, dans toutes les régions de l'État. D'autre part, l'orientation doit impliquer une approche de développement durable, orientée vers l'entrepreneurship, la diversification et la régionalisation de l'économie. L'implantation et la mise en place d'actions mettant l'emphase sur les micro et petites entreprises confirme la nécessité de mettre en place des programmes d'appui aux entrepreneurs. Considérer la diversité et la complexité régionale résultante de ce processus est indispensable pour la formulation d'un Programme en Entrepreneurship qui répond aux besoins de développement durables des régions. Cette politique devra comprendre des instruments de gestion du territoire et des actions de soutien au développement. L'application de ces instruments devront résulter en l'amélioration du niveau de revenu et de la qualité de vie, réduire les déséquilibres parmi les régions et encourager son développement. Les inégalités régionales sont marquantes au Rio Grande do Sul et le Programme constitue une action concrète pour remédier à ce problème (Figure 21).

Figure 21
Structure de Développement Économique des 22 régions du RS



COREDES 2000

Le phénomène des organismes de support en entrepreneurship constitue une réalité vaste et instable. Ces organismes naissent, grandissent et disparaissent, et ce, souvent à cause du manque de fonds. La nature de leurs interventions évolue

constamment, cherchant à apporter des réponses adaptées aux besoins de leurs membres ou clients.

Ce projet a pour but de créer des noyaux régionaux en entrepreneurship, dans une séquence planifiée jusqu'à la fin de 2005. Bien qu'il soit prioritaire d'obtenir, pour la première fois au Brésil, une collaboration qui permet l'intégration d'informations factuelles sur les noyaux en entrepreneurship, il est nécessaire d'aller plus loin afin de connaître leur rôle et leur contribution en tant que service au public, afin de pouvoir anticiper leur trajectoire d'évolution.

Cette interprétation d'une réalité en pleine évolution outrepassa les possibilités qu'un projet commun en entrepreneurship peut offrir, nécessitant une intégration directe des réalités régionales Rio Grande do Sul. En ce sens, nous avons constitué une équipe de spécialistes de l'État ayant une longue expérience, à la fois théorique et pratique, des réalités touchant le développement économique des régions.

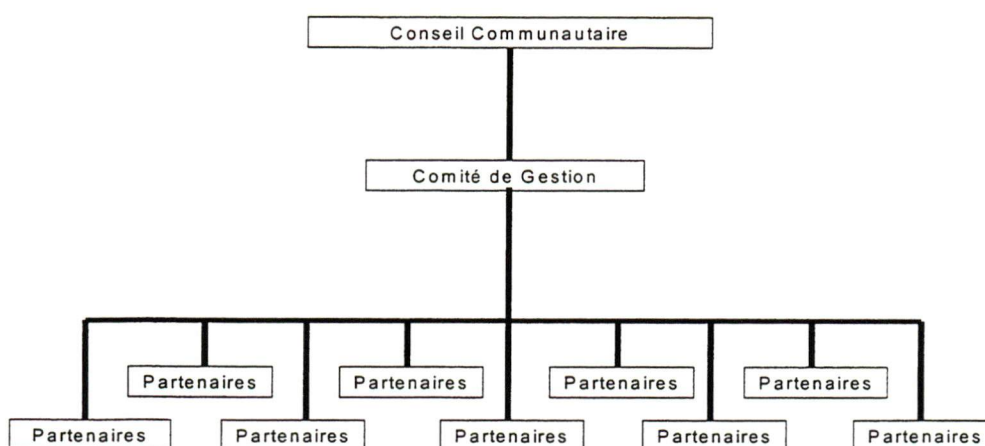
3.2 Structure du programme

Le Programme Communautaire en Entrepreneurship constitue un Centre de promotion et de support au développement économique, social, technologique, culturel et éducatif, appuyé par une intégration et une interaction entre tous les champs de spécialisation du CUF. L'objectif est de contribuer au développement local, de former et de supporter les entrepreneurs, de faire des recherches et de développer des solutions commerciales et, d'établir des réseaux et des associations stratégiques afin d'élargir les horizons.

Le Programme Communautaire en Entrepreneurship sera lié directement au Rectorat du CUF, impliquant une cohorte de professeurs du CUF et constituant le Comité de Gestion. Ce Conseil Communautaire, formé de membres de toutes les institutions et les universités participantes, guidera les plans établis et supportera le

Comité de Gestion dans ses objectifs de réalisations. Les partenaires permettront une intégration dans les différentes régions de l'État en mettant l'accent sur une emphase démocratique et régionale (Figure 22).

Figure 22
Organigramme du Programme Communautaire en Entrepreneurship



3.2.1 Organisation du travail et ressources nécessaires

L'objectif de l'organisation du travail est de proposer des actions et des projets dont le succès dépend de la qualité des professionnels qui exécuteront le processus de constitution, d'implantation et d'intégration (Tableau 8). Nous avons constitué une équipe scientifique de professionnels qui détient l'expérience et la compétence méthodologique nécessaire pour entreprendre ce projet dans l'optique prescrite. Les ressources humaines disponibles sont:

Tableau 8
Structure et ressources disponibles

Structure	Participant
Comité Communautaire	Les représentants des partenaires impliqués dans le Programme
Comité de Gestion	Prof. Eric Dorion Prof. Alexandre Zeni Prof. Elisabeth C. Drumm Prof. André M. Santos Prof. Ana Roth
Partenaires	Institutions et Universités liées par un accord de coopération

Parmi ses actions, le Comité de Gestion visera à soutenir les organisations dans un processus d'innovation permanente, intégrant la technologie, les compétences et les alliances nécessaires. La stratégie d'intervention couvrira trois secteurs d'intervention: 1) le programme d'appui aux entrepreneurs, 2) le programme de formation en entrepreneurship, et 3) le programme de recherche et développement. Chaque programme développera sa propre stratégie d'intervention, par des actions spécifiques, tel que des événements, des ententes de collaborations, des échanges nationaux et internationaux et des projets de coopération. La planification stratégique devra mettre en priorité les actions déjà existantes en y intégrant les nouveaux projets.

3.2.2 Information et appui aux entrepreneurs

Ce secteur d'intervention est dédié aux entrepreneurs de tous les stades de croissance de l'entreprise. L'objectif est de contribuer au développement et à la croissance des entreprises. Le Programme Communautaire en Entrepreneurship prendra vie avec l'intégration des programmes déjà existants dans les différentes

régions de l'État. Les quelques programmes déjà en opération et ayant une durée de vie de plus de 12 mois sont:

1. Les Incubateurs Commerciaux et Technologiques du RS, qui appuient le développement des micros et petites entreprises technologiques et innovatrices, par la mise en place de services de support d'infrastructure et de services. Ce projet prendra force par son ouverture aux différents champs de socialisation et aux interfaces d'action qu'il suscitera;
2. Le projet Plano 1 (*Consultoria Júnior* du RS) représente un réseau déjà existant dans plusieurs institutions de l'état. Ce projet permet aux étudiants de se positionner dans leur contexte pédagogique et de constituer des avenues de support fructueuses en termes d'immersion en milieu des entreprises. Il permet aux étudiants d'avoir un contact direct avec la réalité du monde des affaires, tout en offrant des services à moindre coût pour la communauté d'affaires;
3. Le PROGER (Programa de Geração de Emprego e Renda) est un programme du RS d'appui technique et financier qui a comme objectif de gérer de nouvelles sources de fonds de revenus d'emploi. Le financement intervient suite à la présentation d'un projet par un futur entrepreneur qui est ensuite véhiculé dans un processus de formation et de support technique et de gestion;
4. Le Programme d'Assistance Crédit associe les lignes de crédit à l'assistance technique afin de développer des activités commerciales. Il se destine au micro et petites entreprises, coopératives de travailleurs, aux initiatives économiques informelles, aux travailleurs autonomes et artisans. Les lignes de crédit de ce programme sont faciles d'accès et offrent des conditions de financement avantageuses aux investisseurs. Une assistance professionnelle est aussi offerte aux entrepreneurs pour l'élaboration de plans d'affaires, dans la réalisation de diagnostics et la mise en place de solutions;
5. Les Réseaux de coopération (Traduction libre de *Redes de Cooperação*) réunissent les entreprises qui mettent en commun leur objectifs mercantiles, sous forme d'entité juridique, tout en respectant l'indépendance de chaque participant. Ce réseau formel d'entrepreneurs permet d'obtenir une force commerciale plus importante, donnant des avantages financiers et stratégiques aux partenaires.

De plus, sont projetés plusieurs projets, dont certains sont en cours de réalisation:

1. La bibliothèque de l'entrepreneur (traduction libre de Biblioteca Do Empreendedor) a pour objectif de créer une masse critique de livres et articles scientifiques en portugais sur le champ de l'entrepreneurship, des micro et petites entreprises et du développement local, et de donner accès à une bibliographie internationale imposante pour la recherche et la consultation pratique;

2. Le Web de l'entrepreneur (traduction libre de Site do Empreendedor) constituera la première plateforme Web en entrepreneurship du Rio Grande do Sul, incluant une banque de données, des modèles d'action, des programmes d'appui, des liens, des espaces de discussion, le tout mettant en priorité la dissémination de l'entrepreneurship;
3. Le projet Entrepreneurship rural et gestion des coopératives (traduction libre de Empreendedorismo Rural e Gestão de Cooperativas) consiste à développer un noyau de programme communautaire à des fins strictement rurales et coopératives, en terme de gestion des PME rurales. L'objectif est de créer une concentration d'industries agroalimentaires, incluant coopératives, qui détiennent les ressources financières et stratégiques pour être compétitives sur les marchés locaux, régionaux, nationaux et internationaux;
4. Le Logiciel de gestion PME (traduction libre de Software Livre Para Pme) sera le résultat d'une entreprise locale qui développera un logiciel pour les PME du RS;
5. Le projet Professeur et Parrain (traduction libre de Professor e Padrinho) permettra le développement d'une dynamique sociale entre les professeurs, les entrepreneurs et les étudiants, au profit du futur entrepreneur dans son processus de création d'entreprise, basée d'abord sur l'humain et non sur l'expérience professionnelle telle que le stage en entreprise;
6. Le projet «Banque d'idées» (traduction libre de Banco de Idéias) fera le pont entre les gens qui ont de bonnes idées d'entreprise et qui ne veulent pas se lancer en affaires, et certains entrepreneurs qui veulent s'impliquer dans des projets prometteurs;
7. Le projet Entrepreneurship pour les Minorités (traduction libre de Empreendedorismo para Minorias) aura comme but premier de diagnostiquer les réalités concernant l'entrepreneurship des minorités et de fournir l'appui et la formation en fonction des besoins réels encourus;
8. Le projet Agence Internationale (traduction libre de Agência Internacional) a comme objectif de préparer le nouvel entrepreneur aux réalités internationales, sans toutefois déborder sur des volets stratégiques administratifs déjà développés en milieu éducatif supérieur. Les dimensions culturelles, sociales et politiques seront mises en priorité.

3.2.3 Formation

Par la dissémination de la culture entrepreneuriale, à travers la création d'une plateforme de formation en entrepreneurship, une plateforme de formation sera développée selon le modèle développé au CUF (Annexe 38) et inclut différentes formes et disciplines de cours et mettant en priorité le caractère multidisciplinaire et transversal du curriculum. La mise en place d'une pédagogie renouvelée (Figure 18)

intégrera différents milieux de formation, de nouvelles techniques et méthodes de formation et un rapprochement réel avec le milieu des entreprises. Les principaux projets sont:

1. Plateforme de Formation en entrepreneurship: L'objectif est de cumuler recherche et formation afin d'optimiser les contenus de formation, les profils du professeur et de l'étudiant, les stratégies et les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les différents milieux potentiels de formation. Ce projet permet la création d'une réalité scientifique démocratisée, adaptée aux besoins réels des entrepreneurs;
2. Évènements en entrepreneurship: L'objectif est de réaliser des activités en relation avec l'entrepreneurship, tout en permettant le développement de collaborations inter-institutionnelles et avec le milieu des entreprises;
3. Méthodologie CEFE de formation en entrepreneurship: Basée sur le concept d'apprentissage expérimental, cette approche de formation sera mise en valeur parce qu'elle répond aux concepts et aux réalités mises de l'avant dans le modèle de la pédagogie en entrepreneurship (Figure 18). Ce projet, déjà financé par le Gouvernement du RS, intervient dans les réalités touchant les compétences de l'entrepreneur, la planification en entreprise, la gestion de la production, les finances de l'entreprise et la réalité marketing;
4. Manuels et bibliothèque de l'entrepreneur: L'objectif est de permettre la création d'une masse critique de volumes et d'écrits sur le sujet de l'entrepreneurship. Actuellement, il n'existe pas 10 volumes sur le sujet au Brésil et ils se concentrent sur la processus de création et de gestion de la petite entreprise. Une démocratisation des efforts scientifique et la création d'ententes stratégiques avec des éditeurs étrangers intéressés à rendre disponibles certains ouvrages reconnus;
5. TV PME: En empruntant la technologie disponible, élaborer des programmes de télévision et de radio, en canaux fermés et ouverts afin de divulger des thématiques relatives au système d'activités de l'entrepreneur, sous forme de reportages, de documentaires, d'entrevues, de cours, etc;
6. Jeux de simulations en entrepreneurship: Créer un laboratoire en entrepreneurship, intégrant des processus de simulations destinées à mettre en valeurs les réalités de l'entrepreneur;
7. Réseau de vidéoconférences: Organiser un réseau de salle de vidéoconférences à travers l'État du RS afin de donner accès aux entrepreneurs une formation à distance flexible et adéquate;
8. Semence de l'entrepreneur: Développer en association avec les écoles primaires et secondaires des régions un programmes de formation en entrepreneurship adapté aux réalités des jeunes; selon le modèle de la pédagogie entrepreneuriale et en partenariat avec des experts nationaux déjà impliqués dans ce domaine.

3.2.4 Recherche et développement en entrepreneurship

Les efforts de recherche et de développement scientifiques font partie d'une réalité imbriquée en soi. Les projets relatifs à ces deux types d'activités se rejoignent dans une continuité qui permet le développement d'une valeur ajoutée. Le réseau étatique universitaire du RS développe des ententes de collaborations avec les experts des différentes régions et les organismes subventionnaires afin de faciliter le développement de la recherche scientifique. Les projets en élaborations sont:

1. Le Noyau National d'Innovation et de Transfert Technologique: Élaboré selon le modèle du BITT du CUF, le BITT – RS a pour but de consolider les efforts de transfert technologique du RS. Le Brésil est un des pays en voie de développement qui investit le moins dans les processus de transfert technologique. Le résultat permet une consolidation des réalités entreprises-université et le développement d'une nouvelle richesse scientifique;
2. Le Noyau de Développement Entrepreneurial des Champs de Socialisation: Créer un Complexe scientifique, intégrant les réalités concernant les différents champs de socialisation, reconnaissant l'importance de l'intégration des champs en terme de valeur ajoutée dans le développement scientifique et facilitant l'intégration d'actions autrefois exclues du processus traditionnel de recherche et développement;
3. Le Noyau des Parcs Technologiques du RS: La formation d'un réseau de prospection et de consolidation des parcs Technologiques du RS, en mettant en valeur les valeurs ajoutées régionales des secteurs de l'industrie;
4. Le Noyau de Missions entrepreneuriales sectorielles: Réaliser des missions entrepreneuriales, en collaboration avec les différents acteurs du développement local des régions du RS, afin d'aller puiser dans les différents modèles de développement qui existent ailleurs.

3.3 Stratégies d'implantation

La stratégie mise en place repose sur la démocratisation des activités et des centres de décision. Cela se transforme dans une réalité de diversification de l'économie, conjuguée à un effort de régionalisation des pouvoirs. Il est projeté de développer des associations, des ententes en fonction des différents pôles d'intégration du développement scientifique. Cette approche prévoit la mise en valeur de sphères de développement qui font référence à 1) la création de programmes de

recherche spécifiques répondant aux besoins des entrepreneurs des régions, 2) la création de plateformes de formation en entrepreneurship répondant aux besoins exprimés par les entrepreneurs des régions, 3) la revitalisation du réseau d'incubateurs, 4) la mise en place d'une toile scientifique appuyant les infrastructures des Parcs Technologiques en termes de recherche et développement.

En fonction de ces sphères de développement, les objectifs spécifiques ont été subdivisés en quatre étapes:

Étape A: Création du Programme Communautaire en association avec le Gouvernement de l'État. Cette étape consolide et rend officiel le nouveau Programme Communautaire en Entrepreneurship de l'État, et la signature d'une entente «parapluie» liant les parties intéressées;

Étape B: Mise en place de noyaux régionaux d'experts. Cette étape permet de présenter les projets dans leur ensemble aux nouveaux partenaires, par la réalisation de séminaires et de rencontres dans toutes les régions de l'État;

Étape C: Réalisation d'études de positionnement afin de connaître le profil exact de la situation dans le RS. Cette étape est cruciale parce qu'elle permet aux responsables du programme de se positionner en fonction des besoins réels perçus dans les différentes régions du RS. Elle permettra aussi une intégration plus harmonieuse des anciens projets avec les nouveaux créneaux en émergence;

Étape D: Mise en application des trois secteurs d'intervention qui constitue le nouveau Programme. Cette étape consolide et implante les actions suivantes:

1. Création d'un portail Internet (*Site do Empreendedor*) permettant l'accès à un réseau intégré d'informations, d'appuis et de formations;
2. Création de la plateforme de formation en entrepreneurship sous forme de guide mise en oeuvre;
3. Programmes de formation des formateurs avec des scénarios innovateurs permettant un changement de paradigmes pédagogiques;
4. Programme Étatique des Éditions en Entrepreneurship, en partenariat avec les organismes déjà impliqués dans le monde de l'Édition;
5. Publications Scientifiques par la création et la mise en place de la première revue scientifique en entrepreneurship au Brésil.

3.4 Plan d'action

L'étude des réalités socio-économiques est fondamentale pour orienter et définir le plan d'action du Programme, considérant la diversité et la complexité régionale du territoire du RS. Le projet consiste à diviser les efforts de développement en neuf (9) régions qui seront sous la coordination d'une institution partenaire. L'implantation des projets sera réalisée dans l'Étape D, selon trois phases spécifiques :

PHASE 1: Exécution en 2003-2004

1. Les Régions de Vale do Rio Dos Sinos, de Vale Paranhama, de la côte (Litoral) et métropolitaine et, de Delta do Jacuí sous la responsabilité du Centro Universitário Feevale;
2. Les Régions de la Serra, Hortênsias, Vale Do Caí Encosta da Serra sous la responsabilité de l'Université de Caxias Do Sul;
3. Les Régions de Vale Do Rio Pardo et Vale Do Taquari sous la responsabilité de l'Université de Santa Cruz Do Sul.

PHASE 2: Exécution en 2004-2005

1. Les Régions Nord-est et Nord du RS sous la responsabilité de l'Université Régionale Intégrée du Haut Uruguay et des Missions;
2. Les Régions de Fronteira Nordeste, Missões e Nordeste Colonial sous la responsabilité de l'Université Régionale du Nord-Est de L'État du RS;
3. Les Régions do Médio Alto Uruguai e da Produção sous la responsabilité de l'Université de Passo Fundo.

PHASE 3: Exécution en 2005-2006

1. Les Régions Centro-Sul e Sul sous la responsabilité de l'Université Catholique de Pelotas;
2. Les Régions Alto-Jacuí e Central sous la responsabilité de l'Université de Cruz Alta;
3. Les Régions da Campanha e Fronteira Oeste sous la responsabilité de l'Université de la Region de Campanha;
4. Cette approche a pour but de faciliter la mise en place du programme dans les régions, tout en considérant que le processus est sujet à modifications.

3.5 Méthodologie

Conséquemment à la diversité des objectifs visés, il a été décidé par les membres du Noyau en Entrepreneurship du CUF que les étapes seraient séquentielles. De plus, les projets de mise en place ne seront réalisés qu'à la suite de l'étude de positionnement.

3.5.1 Structure condensée et subdivisée de la méthodologie

Figure 23

Étape A: la création du Programme

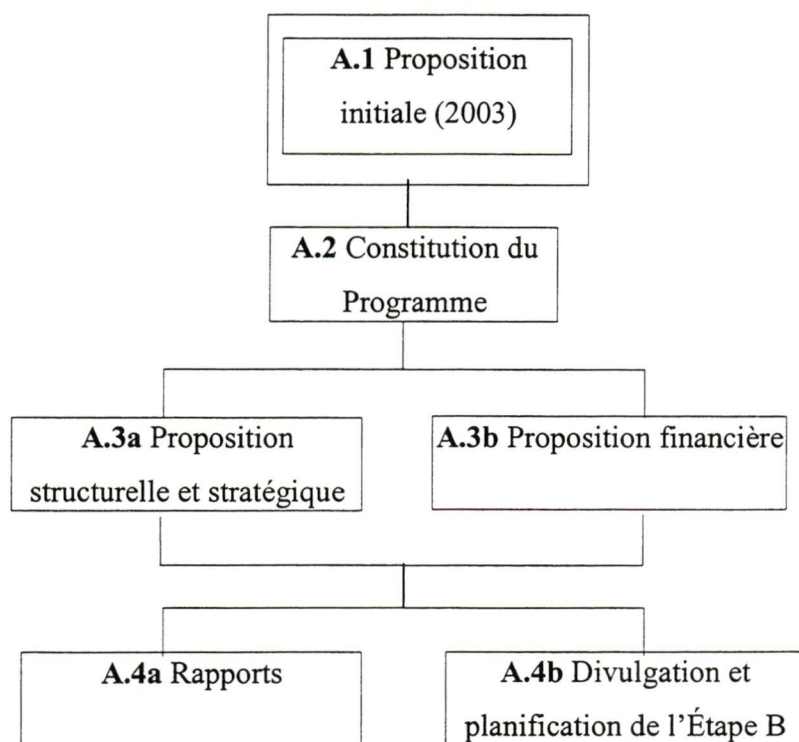


Figure 24

Étape B: le mise en place des Noyaux Régionaux

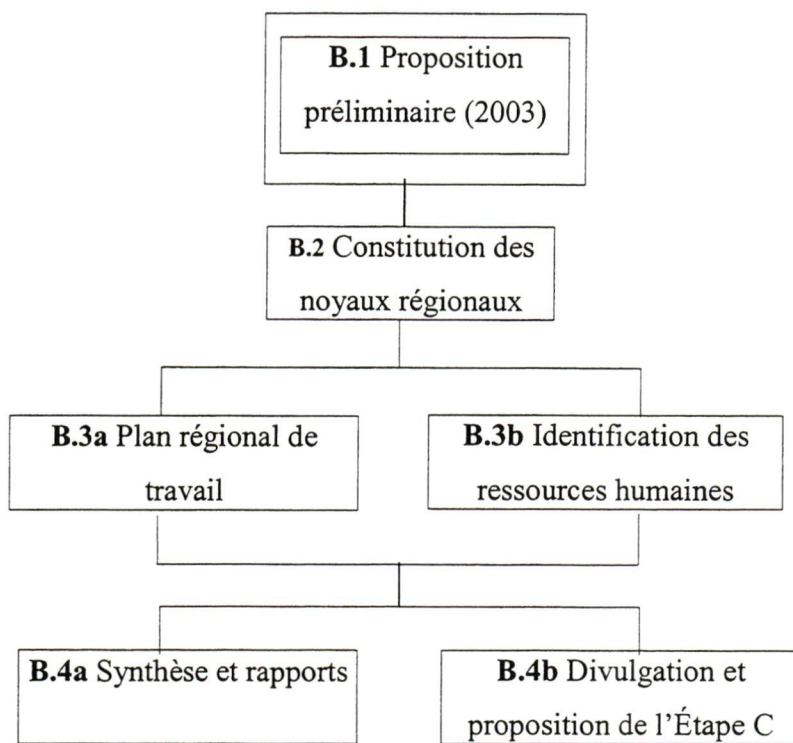


Figure 25
Étape C: les études de positionnement

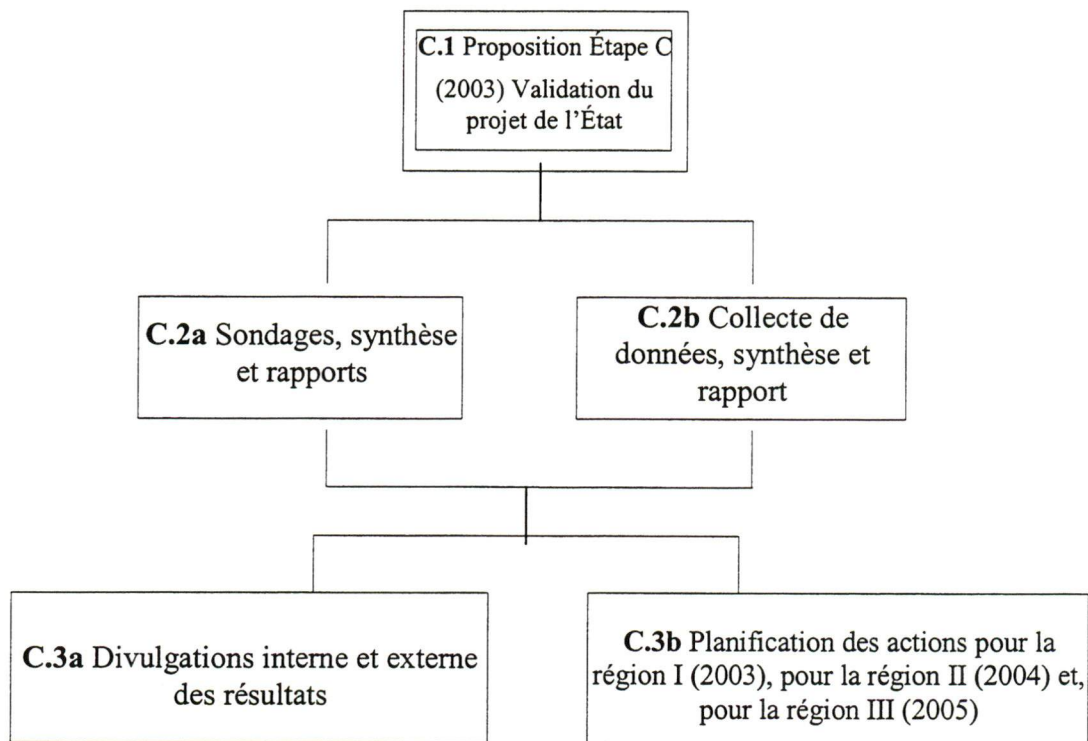
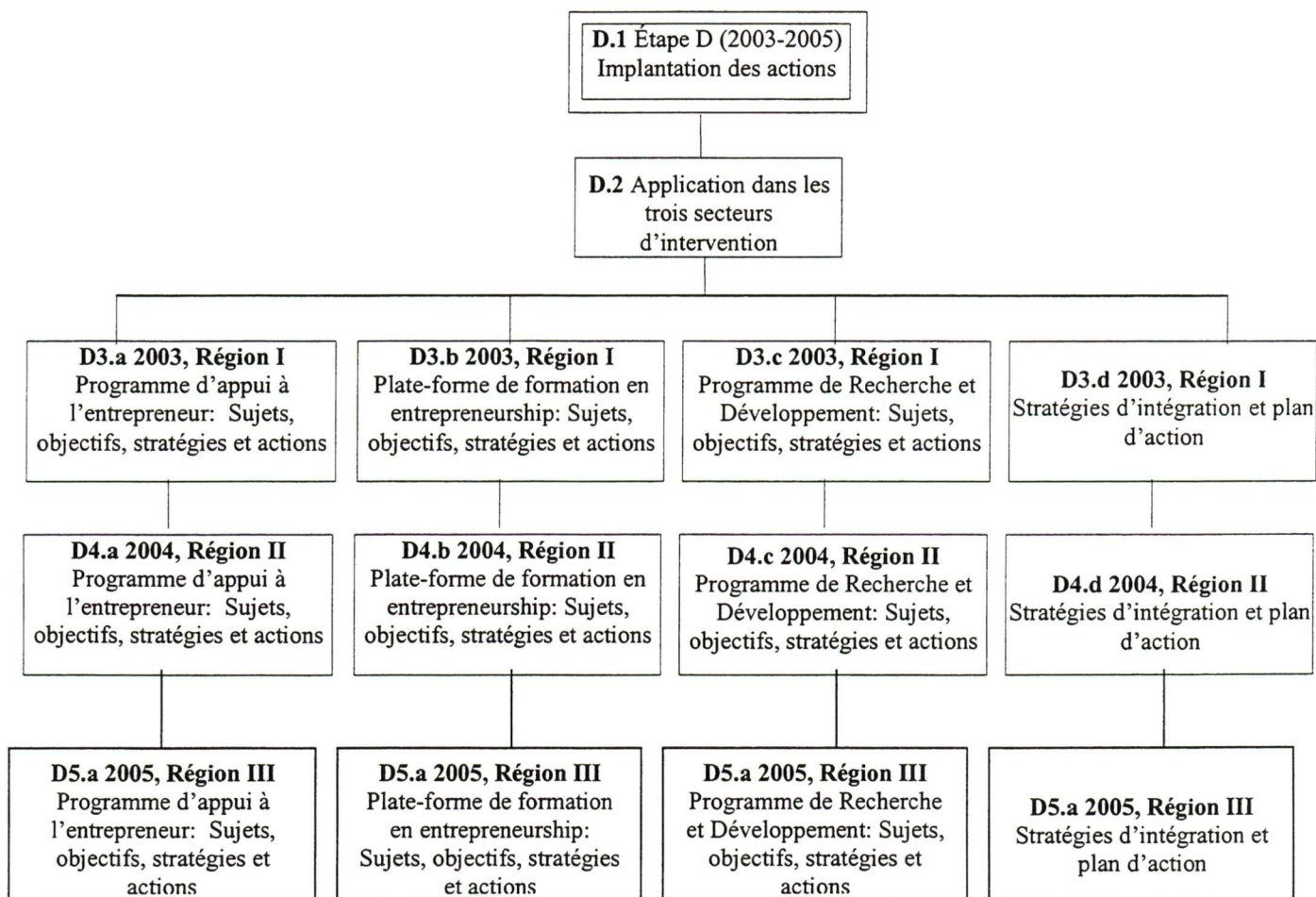


Figure 26

Étape D: la validation et l'implantation



3.6 Plan d'exécution

3.6.1 Étape A

Dans le tableau qui suit (Tableau 9), nous présentons les étapes spécifiques du projet de la recherche et les détails du travail à être réalisé, aussi bien que, les résultats anticipés. Dans ce cas, nous présentons chaque étape de façon séparée afin de faciliter la lecture. Aussi, nous avons indiqué avec un astérisque où il est fait nécessaire la collaboration du Comité Consultatif – CC, en collaboration avec le Gouvernement de l'État du RS.

Tableau 9

Étape A: les travaux à réaliser et les résultats anticipés

ÉTAPE A	Travaux à réaliser	Résultats anticipés
1- Validation du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la proposition de Programme Communautaire en Entrepreneurship avec les représentants du Gouvernement et les représentants des universités impliquées. - Établissement du calendrier de travail de l'Étape B avec le CC*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modifications au projet. - Formation du CC*. (* = Réunion)
2- Constitution du Programme	<ul style="list-style-type: none"> - Invitation et envoi des documents à chaque représentant des universités 	<ul style="list-style-type: none"> - Protocole de collaboration entre le Gouvernement, le CUF et les universités impliquées.
3a- Proposition Structurelle et Stratégique	<ul style="list-style-type: none"> - Négociation de la structure du Programme - Présentation du Plan initial d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - Document sur le plan d'action
3b-Proposition financière	<ul style="list-style-type: none"> - Négociation du Plan Financier 	<ul style="list-style-type: none"> - Budget définitif de travail
4.a-Synthèse et rapports	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des caractéristiques de services du Programme. * - Rédaction de la proposition de l'étape B du projet de Programme en Entrepreneurship 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport détaillé
4.b.-Divulgarion	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du rapport au Gouvernement de l'État * - Divulgarion du rapport aux gens consultés et le public. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgarion et rédaction de la proposition de l'Étape B du Programme

3.6.2. Étape B

Dans le tableau qui suit (Tableau 10), nous présentons l'étape B du projet. De plus, nous indiquons avec un astérisque les actions où la collaboration du Comité Consultatif – CC est souhaitée, en collaboration avec le Gouvernement de l'État du RS.

Tableau 10

Étape B: les travaux à réaliser et les résultats anticipés

ÉTAPE B	Travaux à réaliser	Résultats anticipés
B.1 Proposition préliminaire (2003) validation des régions i, ii et iii	- Proposition préliminaire (2003) - Validation des régions	- Modifications du projet. - Validation avec CC*
B.2 Constitution des Noyaux Régionaux	- Constitution des Noyaux Régionaux	- Protocole de collaboration régionaux entre le Gouvernement, l'équipe du Programme Communautaire et les universités compliquées différentes.
B.3a Plan Régional de Travail	- Plan régional de travail	- Document du Plan Régional d'Action
B.3b Identification des ressources Humaines	- Identification des ressources humaines	- Engagement des spécialistes au projet.
B.4a Synthèses, rapports,	- Synthèse et rapport*	- Rapport détaillé.
B.4b Divulgestion	- Présentation du rapport au Gouvernement de l'État * - Divulgestion du rapport aux gens consultés et le public.	- Divulgestion et rédaction de la proposition de l'Étape C du Programme

3.6.3 Étape C

Dans le tableau qui suit (Tableau 11), nous présentons l'étape C du projet. De plus, nous indiquons avec un astérisque les actions où la collaboration du Comité Consultatif – CC est souhaitée, en collaboration avec le Gouvernement de l'État du RS.

Tableau 11
Étape C: les travaux à réaliser et les résultats anticipés

ÉTAPE C	Travaux à réaliser	Résultats anticipés
C.1 Proposition	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la proposition du positionnement analyse avec le Gouvernement de l'État et les représentants des universités impliquées. - Mise en place du calendrier de travail avec le CC*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modifications au projet.
C.2a Études, synthèse et rapports	<ul style="list-style-type: none"> - Constitution de l'échantillon de la recherche. - Constitution de la plateforme de la recherche. - Application de la plateforme. - Compilation et disposition en tableaux des résultats. - Analyse préliminaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tables descriptives. - Texte analytique sur les caractéristiques des groupes d'intervention
C.2b Acquisition de données, synthèse et rapports	<ul style="list-style-type: none"> - Collecte de données. - Compilation et disposition des résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles scientifiques - Rapport détaillé
C.3a Popularisation des données	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgence du rapport au Gouvernement de l'État * - Divulgence du rapport aux gens consultés et au public 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport détaillé
C.3b Organiser des actions pour la région je (2003), pour la région II (2004) et, pour la région III (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des caractéristiques fondamentales des services offerts par le Programme * - Rédaction de la proposition de l'Étape D du projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport détaillé

3.6.4 Étape D

Dans le tableau qui suit (Tableau 12), nous présentons l'étape D du projet. De plus, nous indiquons avec un astérisque les actions où la collaboration du Comité Consultatif – CC est souhaitée, en collaboration avec le Gouvernement de l'État du RS.

Tableau 12
Étape D: les travaux à réaliser et les résultats anticipés

ETAPA D	Travaux à réaliser	Résultats anticipés
D.1 Implantation des actions et création du Portal Internet	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet de l'Étape D au représentant du Gouvernement et aux représentants des universités compliquées. - Finalisation du calendrier de travail de l'Étape D avec CC *. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modifications au projet - Création du Portail Internet
D.2 Application dans les trois secteurs d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de travail par secteur d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> - Protocole de collaboration entre le Gouvernement, le Programme et les universités compliquées différentes.
D3.a Programme d'appui à l'entrepreneur	<ul style="list-style-type: none"> - Négociations et Réalisation du Plan d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - Document du plan d'action
D.3b Plate-forme de formation en entrepreneurship	<ul style="list-style-type: none"> - Négociations et Réalisation du Plan d'action 	<ul style="list-style-type: none"> - Document du plan d'action
D3.c Programme de Recherche et Développement	<ul style="list-style-type: none"> - Négociations et Réalisation du Plan d'action 	<ul style="list-style-type: none"> - Document du plan d'action
D3.d Stratégies d'Intégration et Plan d'Action	<ul style="list-style-type: none"> - Négociations et Réalisation du Plan d'action 	<ul style="list-style-type: none"> - Document du plan d'action
Idem 2004-05	Idem 2004-05	Idem 2004-05
Idem 2005-06	Idem 2004-05	Idem 2004-05

3.7 Période d'Exécution

La proposition de la recherche requiert une approche séquentielle. Notre estimation de la période de réalisation pour les Étapes A et B est la suivante (Tableau 13).

Tableau 13
Étapes A et B: périodes d'exécution

Étape A	# Semaines	Total
A.1 Validation du Projet	1	1
A.2 Constitution du Programme	1	2
A.3a Proposition Structurelle et stratégique	4	6
A.3b Proposition financière	4	6
A.4a Synthèse et rapports	4	10
A.4b Divulgence et proposition de l'Étape B	1	11
Étape B	# Semaines	Total
B.1 Proposition Préliminaire	3	3
B.2 Constitution des noyaux régionaux	8	11
B.3a Plans de travail régionaux	8 *	19
B.3b Identification des ressources humaines	8	27
B.4a Synthèse et rapports	8	35
B.4b Divulgence et proposition de l'Étape C	4 *	39

Notre estimation de la période de réalisation pour les Étapes C et D est la suivante (Tableau 14).

Tableau 14
Étapes C et D: périodes d'exécution

Étape C	# Semaines	Total
C.1 Proposition de travail	3	3
C.2a Sondages, rapports	15	18
C.2b Collecte et analyse de données, rapports	15	33
C.3c Divulgence des données	8 *	41
C.3d Planification des actions	8 *	39
Étape D	#Weeks	Total
D.1 Implantation des actions / Portal Internet	26	26
D.2 Mise en place dans les trois secteurs d'intervention	52	52
D.3a Programme d'appui aux entrepreneurs	52	52
D.3b Programme de formation en entrepreneurship	52	52
D.3b Programme de recherche et développement	52	52
D.3d Stratégies d'intégration et plan d'action	52	52
D.4a , D.5a Idem D.3a	52	52
D.4b, D.5b Idem D.3b	52	52
D.4c D.5c Idem D.3c	52	52
D.4d D.5d Idem D.3d	52	52

3.7.1 Calendrier de réalisation: Étape A

	Étape A	Mar/Avr 2003	Mai/Juin 2003	Juil/Aoû 2003	Sep/Oct 2003	Nov/Dec 2003	Jan/Fév 2004	Mar/Avr 2004
<i>A.1</i>	Validation du projet							
<i>A.2</i>	Constitution du programme							
<i>A.3a</i>	Proposition structurelle et stratégique							
<i>A.3b</i>	Proposition financière							
<i>A.4a</i>	Synthèse et rapport							
<i>A.4b</i>	Divulgence et proposition de l'Étape B							

	Étape B	Mar/Avr 2003	Mai/Juin 2003	Juil/Aoû 2003	Sep/Oct 2003	Nov/Dec 2003	Jan/Fév 2004	Mar/Avr 2004
<i>B.1</i>	Proposition Préliminaire							
<i>B.2</i>	Constitution des noyaux régionaux							
<i>B.3a</i>	Plans de travail régionaux							
<i>B.3b</i>	Identification des ressources humaines							
<i>B.4a</i>	Synthèse et rapports							
<i>B.4b</i>	Divulgence et proposition de l'Étape C							

3.7.2 Calendrier de réalisation: Étapes B et C

	Étape C	Mar/Avr 2003	Mai/Juin 2003	Juil/Aoû 2003	Sep/Oct 2003	Nov/Dec 2003	Jan/Fév 2004	Mar/Avr 2004
C.1	Proposition de travail							
C.2a	Sondages, rapports							
C.2b	Collecte et analyse de données, rapports							
C.3a	Divulgence des données							
C.4a	Planification des actions							

3.7.3 Calendrier de réalisation: Étape D

	Étape D	03/2003 08/2003	09/2003 02/2004	03/2004 08/2004	09/2004 02/2005	03/2005 08/2005	09/2005 02/2006	03/2006 08/2006
D.1	Implantation des actions / Portail Internet							
D.2	Mise en place dans les trois secteurs d'intervention							
D.3a	Programme d'appui aux entrepreneurs							
D.3b	Programme de formation en entrepreneurship							
D.3c	Programme de recherche et développement							
D.3d	Stratégies d'intégration et plan d'action							
D.4a, b, c, d	Idem D. 3 a, b, c, d							
D.5a, b, c, d	Idem D.4 a, b, c, d							

3.8 Budget

Le budget inclut toutes les dépenses du projet, tel que les taxes et les augmentations, les charges sociales et les coûts fixes et les dépenses générales, et les coûts de consultation nationale et internationale. Le budget total de réalisation s'élève à R\$ 2,367,225,00. De plus, tous les coûts indirects de ressources humaines du CUF, d'utilisation des locaux, de secrétariat, d'infrastructure informatique, de services administratifs et de stagiaires de recherche seront chargés en sus, au coût de 30 % des coûts initiaux imputés. Nous présentons le détail des coûts en Annexe 39.

3.9 Synthèse

L'implantation de ce Programme Communautaire en Entrepreneurship sera bénéfique, autant dans la création d'une perspective commune de collaboration en développement local, autant dans les réalités correspondant au milieu du RS, permettant pour la première fois, la démocratisation des efforts de développement d'une communauté en partenariat avec les leaders académiques d'une communauté. De plus, seront réalisés les bénéfices importants des tous les champs de socialisation de la communauté:

Social

1. Reconnaissance d'une crédibilité sociale;
2. Reconnaissance des régions comme sources de développement social;
3. Utilisation du milieu social comme outil de développement;
4. Concertation comme moteur du développement.

Tecnologique

1. Création d'alliances et consortia de recherche originant de nouveaux transferts technologiques;
2. Création de noyaux de compétences innovateurs;
3. Apparition d'une masse critique de nouvelles entreprises compétitives;

4. Création d'un réseau étatique universitaire qui appuie et soutient le développement technologique.

Culturel

1. Création de nouvelles entreprises à caractère culturel;
2. Création d'une masse critique d'activités culturelles dans une perspective entrepreneuriale;
3. Identification de nouvelles opportunités d'affaire en partenariat avec le milieu des entreprises et du Gouvernement du RS;
4. Reconnaissance de la culture locale comme source du développement économique.

Educatif

1. Création de noyaux de recherche et de formation qui appuient les nouveaux entrepreneurs;
2. Création de programmes de formation en entrepreneurship avec de nouvelles approches pédagogiques;
3. Intégration du milieu éducatif universitaire dans la plan de développement local et étatique;
4. Reconnaissance des universités comme acteurs institutionnels du développement local.

Économique

1. Développement et croissance économique, respectant les particularités des régions et leur profil respectif;
2. Création d'emplois et de revenus;
3. Meilleure distribution des revenus.

De façon générale, ce projet permettra une démocratisation des charges de travail et un effort de régionalisation comme outil permettant d'atteindre les objectifs établis, tout en gardant comme idée première, la mise en place de politique gouvernementales d'appui, de formation, de programme de recherche et de réseaux d'affaires pour les entrepreneurs du RS.

Ce projet prend tout son sens et émerge comme une réponse d'envergure aux questions de recherche initialement présentées. En effet, la question générale de recherche énonce ce que nous voulons comprendre, ce que nous ne connaissons pas et que nous voulons découvrir en faisant cette recherche. Le CUF devient sans contredit un milieu incubateur de l'entrepreneurship, utilisant de multiples avenues et ressources, intégrant une communauté d'experts et de professionnels qui font de cette recherche un succès. Les actions posées à ce jour pour l'implantation d'un Programme en entrepreneurship sont la démonstration d'une stratégie concrète du Centro Universitário Feevale. Cette stratégie a des incidences majeures, au niveau pédagogique de l'institution, au niveau organisationnel et culturel. Nous avons démontré dans les pages précédentes les détails de ces incidences et considérons que le Centro Universitário Feevale se différencie de quelque université que ce soit parce qu'elle met en place des mécanismes holistiques essentiels au développement de la formation en entrepreneurship. Ces moyens sont à la base du développement d'une culture entrepreneuriale universitaire et constituent un souffle nouveau pour la collectivité de Novo Hamburgo.

La création du Programme en entrepreneurship, dont les projets de plateforme pédagogique et de recherche en partenariat, constitue un geste concret de formulation des besoins en termes d'enseignement et de recherche en entrepreneurship. Le modèle présenté de la situation pédagogique entrepreneuriale, de par son caractère holistique, constitue un outil d'apprentissage qui permet de mieux déterminer les besoins réels de formation en entrepreneurship en milieu universitaire. Les onze concepts d'interrelation proposés forment un cheminement certain, déterminant et spécifiant la qualité des interrelations que l'on retrouve entre les types de milieux propices, à l'apprentissage, la qualité et la pertinence du profil des formateurs et de la clientèle universitaire. Le modèle présenté constitue finalement un outil qui permet la construction et la mise en place d'un système d'apprentissage universitaire. Il est applicable dans quelque milieu que ce soit et impose une rigueur académique essentielle à la crédibilité que toute instance universitaire recherche.

CONCLUSION

Cette thèse est une recherche-action dont le mandat était de transformer le Centro Universitário Feevale en un milieu incubateur de l'entrepreneurship.

Situé dans le sud du Brésil, la région de Novo Hamburgo formait jusqu'aux années 90 une communauté prospère centrée sur la production de chaussures. Elle constituait l'une des deux capitales du soulier brésilien et exportait la majorité de sa production. Dans les années 90, la politique monétaire du pays a complètement anéanti les avantages compétitifs de la région. En conséquence, de nombreuses entreprises ont fermé leurs portes ou déménagé créant ainsi une crise sans précédent mettant douloureusement en évidence la surconcentration industrielle de la région.

Les leaders de la région, au lieu de se laisser abattre, se sont réunis pour se donner un plan d'action en vingt et un points susceptible d'initier le redressement de la situation. Le Centro Universitário Feevale est membre de ce groupe. Il décide, en accord avec le plan, d'accroître sa présence en général dans la communauté et, de miser en particulier sur l'entrepreneurship pour se distinguer dans le milieu universitaire et appuyer les efforts de développement de la collectivité. Ainsi, en plus de qualifier la population, il influencera directement la création d'emploi et la diversification économique.

La littérature n'offre pas de modèle pour effectuer cette transformation. Une revue intensive de l'information disponible sur l'entrepreneurship et la formation universitaire en entrepreneurship ne permet pas à priori d'identifier des pistes intéressantes à ce sujet. Nous avons alors poussé plus à fond l'investigation dans les sciences de l'éducation, en particulier sur la formation expérimentale, pour nous donner un cadre de références souple servant d'assise pour structurer notre réflexion

et la cueillette éventuelle de données auprès des population concernées par le projet. De plus, comme le projet a été provoqué par une problématique de développement, nous avons aussi ajouté dans nos réflexions préalables des lectures sur le développement local. Ce qui nous a permis de préciser le champ d'action général du projet du Centro Universitário Feevale et d'identifier et classer les populations à investiguer.

Bien que cette réflexion se soit avérée utile pour développer les compétences de l'auteur et préciser l'objet à étudier, c'est toutefois dans l'action, encadré par un comité de pilotage, que le projet réellement s'est développé. Dans un aller et retour continu entre la réflexion, le terrain et l'action, des projets concrets ont pris forme et une vision novatrice du rôle de l'université s'est développée. Une définition et un modèle opérationnel de développement d'un milieu universitaire incubateur de l'entrepreneurship ont pris forme. La culture de l'université s'est, non sans difficulté, graduellement transformée et continue de le faire; des collaborations variées avec le milieu se sont développées; des professeurs ont été formés ou sensibilisés à l'entrepreneurship; des programmes et des cours ont été adaptés ou carrément créés selon le cas; des projets de recherche sont initiés dans le domaine et une variété de structures d'appui à l'entrepreneurship ont été lancées en collaboration avec la collectivité (incubateurs, assistance-crédit, conseils, etc.).

Le tableau synthèse suivant illustre notre propos et présente en résumé de certaines actions déjà réalisées dans le cadre de cette recherche-action.

Tableau 15
Synthèse des travaux de transformation

Activités	Activités en cours au début de la recherche-action	Activités en cours à la fin de la recherche-action
Courantes avant la recherche	Conférences Internationales sur l'entrepreneurship (PROTEC)	
Transition et Transferts		Création du Noyau en Entrepreneurship (PROTEC)
		Expansion du Noyau en Entrepreneurship (ICSA)
Sphères d'intervention : Information et appui	Incubateur technologique à faible capacité (PROTEC)	Incubateur mixte à pleine capacité (PROTEC)
	Projet « <i>PLANO 1- Consultoria Junior</i> » (PROTEC)	Expansion du projet « <i>PLANO 1- Consultoria Junior</i> » (ICSA)
		Création du projet « <i>Redes de Cooperação</i> » (ICSA)
		Création du projet Assistance-crédit PROGER (ICSA)
Sphères d'intervention : Formation		Réforme pédagogique (PROGRAD)
		Création du NEAD (PROTEC)
		Création du CIID (PROTEC)
		Cours en Entrepreneurship (PROTEC)
Sphères d'intervention : Recherche et Développement		Création du BITT (PROTEC)
		Participation dans la création de VALETEC (PROTEC)
		Approbation du Programme Communautaire en Entrepreneurship (ICSA)
		Création d'un second incubateur dit «technologique» (Parc Technologique de Campo Bom (PROTEC)

Le Centro Universitário Feevale devient donc graduellement un milieu universitaire incubateur de l'entrepreneurship, un levier significatif de développement local. Bien que l'expérience soit toujours en cours de développement, les résultats apparaissent d'ores et déjà suffisamment intéressants pour attirer l'attention et susciter des initiatives semblables ailleurs au Brésil.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alves, R. (2001). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Papirus, Campinas.
- Amit, R. et Muller, E. (1994), *Push and Pull Entrepreneurship*. In Churchill N.C., Birley, S., Bygrave, W.D., Muzika, D.E., Wetzel, W.E. (dir.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Wellesley,: Babson College, 27-42.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Éditeur.
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Conservatoire National des Arts et des Métiers.
- Baum, J.R. (1995). *The relation of traits, competencies, motivation, strategy, and structure to venture growth*. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Wellesley, MA: Babson College, 345-356.
- Béchar, J.-P. (1994). *Les grandes questions de recherche en Entrepreneurship et Éducation*. Document non publié, Chaire Maclean Hunter, cahier de recherche 94-11-02, Montréal, HEC.
- Béchar, J.-P. (1996). *Processus d'implantation des programmes d'enseignement en entrepreneurship: l'analyse du cas québécois*. Document non publié, Chaire Maclean Hunter, cahier de recherche 94-11-01, HEC.
- Belley, A. (1989). *Les milieux incubateurs de l'entrepreneurship*. Québec Fondation de l'Entrepreneurship.
- Belley, A., Dussault, L. et Lorrain, J.(1995). *L'essaimage: Une stratégie délibérée de développement économique*. Actes du Colloque de la Fondation de l'Entrepreneurship, Proceedings, Québec.
- Berthel, J. (1989). *L'essaimage: levier de la création d'entreprise*. La documentation Française, Paris.
- Bherer, H. et DesAulniers L. (1998), *Les groupes intermédiaires à vocation économique*, Observatoire de Développement Économique du Canada, Montréal.
- Bhide, A. (1992). Bootstrap finance: The art of start-ups. *Harvard Business Review*, Nov-Déc, 109-117.

- Birley, S., Moss, C, et Saunders, P. (1987). Do Women Entrepreneurs Require Different Training ?, *American Journal of Small Business*, été, 27-35.
- Birley, S. et Westhead, P. (1993). A comparison of new business established by Novice and Habitual founders in Great Britain. *International Small Business Journal*. 12(1), 38-60.
- Boberg, A.L. et Kiecker, P. (1988). *Changing Patterns of Demand: Entrepreneur Education for Entrepreneurs. Frontiers of Entrepreneurship Research*, Wellesley, MA: Babson College, 660-661.
- Bottin, C. (1991). *Diagnostic et changement – L'intervention des consultants dans les organisations*. Paris, Les Éditions de l'Organisation.
- Boyd, N.G. et Vozikis, G.S. (1994). The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 1 (8), 63-90.
- Bruyat, C. et Julien, P.-A. (2000). Defining the Field of Research in Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Busenitz, L. et Murphy, G. (1996). New evidence in the pursuit of locating new business. *Journal of Business Venturing*, 11(3), 221-231.
- Buzzard, S. (1984). *Income Generating Projects of Small-scale Development Organizations: a field study*. Warwick, Rhodes Island, Foster Parents Plan International.
- Bygrave, W.D. (1989a). The entrepreneurship paradigm (I): A philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 14(1), 7-26.
- Bygrave, W.D. (1989b). The entrepreneurship paradigm (II): Chaos and catastrophe among quantum jumps? *Entrepreneurship Theory & Practice*, 14(2), 7-30.
- Cantillon, R. (1755). *Essai sur la nature du commerce en général*. London: Fetcher Gyler.
- Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R. Carland, J.C. (1984). Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A Conceptualization, *Academy of Management Review*, 9(2), 354-359.
- Carrier, C. (1993). *Spécificités de l'intrapreneuriat en contexte de PME*. Communication présentée au Congrès international francophone de la PME (CIFPME), Carthage, Tunisie.

- Carrier, C. (1997). *De la créativité à l'entrepreneuriat*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Carrière, J.B. (1989, novembre). *Strategic Vision: An Empirical Study*. Communication présentée lors de la Quatrième conférence annuelle du Conseil International de la petite Entreprise (CIPE-Canada). Windsor, Ontario.
- Carsrud, A.L. et Johnson, R.W. (1989). Entrepreneurship: A social psychological perspective. *Entrepreneurship and Regional Development: An International Journal*, 1 (1), 21-31.
- Cartier, M. (1999), « 2005 - La nouvelle société du savoir et son économie. Et si les consommateurs de demain ne ressemblaient pas à ceux d'aujourd'hui? », saisie en octobre 2000 dans <http://www.mmedium.com/dossiers/2005/2005.pdf> (Réseau Internet).
- Centro Universitário FEEVALE (1999). *NH em números*.
- Centro Universitário FEEVALE (1999). *Novo Hamburgo, Brasil*.
- Chandler, G.N. et Jansen, E.J. (1994). Founder's self assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7 (3), 223-236.
- Checkland, P.B. (1981), *Systems thinking and systems practice*, UK: Wiley.
- Chusimir, L.H. (1988). Entrepreneurship and MBA Degree: How will do they know each other? *Journal of Small Business Management*, July, 71-74.
- Churchill, N. C. (1992). *Research issues in entrepreneurship*. Dans: D. L. Sexton et J.D. Karsada (dir.), *The state of the art of entrepreneurship*, Boston: PWS-Kent Publishing, 579-590.
- Clenet, J. (1995). *L'alternance. Entreprises-Formation*. Point-recherche. Juillet-Août (85).
- Clouse, Van G.H. (1990). A controlled experiment relating entrepreneurial education to students' start-up decisions. *Journal of Small Business Management*, 45-53.
- Coll, C. (1998). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional / Antonia Candela ...[et.al]*; organisation de César Coll e Derek Edwards ; traduction de Beatriz Affonso Neves.
- Collerette, P. (1991). Le leadership et ses processus dans Collerette, Pierre. *Pouvoir, Leadership et Autorité dans les organisations*, Presses de l'Université du Québec, p. 153-186.

- Cossette, P.(1994). Développement d'une méthode systématique d'aide à la mise au point de la vision stratégique chez le propriétaire dirigeant de PME: une étude exploratoire, *In Actes du Colloque PME de Strasbourg*, p. 73-82.
- Covin, J.G. et Slevin, D.P.(1991). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16 (1), 1991, 7-25.
- Crant, J.M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, Milwaukee; Juil; 34 (3), 42-50.
- Dainow, R. (1986). Training and Education of Entrepreneur: The Current State of Litterature, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, vol 3, no 4, printemps, 10-23.
- D'Amboise, G. (1997). La recherche en gestion des PME: Des paradigmes en évolution, *Revue Recherches qualitatives*, vol. 17, 23-43.
- Dana, L.P. (1995). Entrepreneurship in a remote sub-arctic community. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20 (1), 57-71.
- Daval, H. (1998). L'essaimage comme opportunité de création d'effets de synergie entre grandes entreprises et PME. *In Communication de recherche au Congrès International Francophone sur la PME*, 22, 23 et 24 octobre, Metz et Nancy.
- Davidsson, P. (1991). Continued entrepreneurship: Ability, need, and opportunity as determinants of small firm growth, *Journal of Business Venturing*. 6, 405-429.
- Davidsson, P. (1995). Culture, Structure and Regional levels of Entrepreneurship. *Entrepreneurship and Regional Development*. Vol. 7, N°. 1, 41-62.
- De Oliveira, M. (2000). *Formation en associativisme et développement local dans le nord-est du Brésil: l'expérience de Camaragibe*. Document brouillon de thèse de doctorat. Document non publié, Université de Sherbrooke.
- Dolabela, F. (1997). *O segredo de Luisa, uma idéia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa*, Cultura Editores Associados, São Paulo.
- Dolabela, F. (1999). *Uma revolução no ensino universitário de empreendedorismo no Brasil. A metodologia da Oficina do Empreendedor*, Document non publié, Universidade de Minas Gerais, FUMSOFT, Belo Horizonte, Brasil.

- Dorion, E. et Prévost, P. (2000). *Les incubateurs d'entreprise: État de la situation*, Document non publié. DOC 00-04, IRECUS, Université de Sherbrooke.
- Drucker, P. F. (1985). *Les entrepreneurs*. Paris: Hachette. Édition originale: *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. London: Heinemann.
- Drucker, P. F. (1998). The discipline of innovation. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 76 (6), 149-157.
- Dubini, P. (1988). Motivational and environmental influences on business start-ups: some hints for public policies. In Bruce A. Kirchhoff et al., (dir.) *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Wellesley, MA: Babson College: 31-45.
- Eisenhardt, K. et Forbes, N. (1984). Technical entrepreneurship: an international perspective. *Colombia Journal of World Business*; Winter, 31-38.
- Embratur (1998). *O país da cor da emoção*, Brasil.
- Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Mlle Christine, Incubatep, Rapport non publié, Recife, 1999.
- Filion, L.J. (1988). *The strategy of successful Entrepreneurs in Small Business: Vision, Relationship and Anticipatory Learning*. Thèse de doctorat, Université de Lancaster (G.-B.), disponible chez University Microfilms International, 300 N. Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan 48106 No de Commande: UMI 8919064.
- Filion, L.J. (1990). *Les entrepreneurs parlent*. Montréal ADP/Éditions de l'entrepreneur.
- Filion, L.J. (1991a). *Vision et relations: clef du succès de l'entrepreneur*. Montréal ADP/Éditions de l'entrepreneur.
- Filion, L.J. (1991b). *L'éducation en entrepreneuriat: sur quoi devrions-nous mettre l'accent: le médium ou le message?* Document non publié. Chaire d'entrepreneurship McLean/Hunter, Montréal, HEC.
- Filion, L.J. (1992). *Compétence métier et vision chez les dirigeants: réflexions sur le devenir de l'entrepreneur*. Document non publié. Chaire d'entrepreneurship McLean/Hunter, Montréal, HEC.
- Filion, L.J. (1997a). Le champ de l'entrepreneuriat: historique, évolution, tendance, *Revue Internationale de la PME*, vol. 10, 2, 139-172.

- Filion, L.J. (1997b). *Le métier d'entrepreneur*. Document non publié, Chaire d'entrepreneurship McLean/Hunter, Montréal, HEC.
- Filion, L.J. (1999). *Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*. Les Grandes Conférences, Éditions Fides, Presses HEC, Montréal.
- Footprint Handbook (1998). *Passport Books*, Lincolnwood (Chicago).
- Fortin, P.A.(1992). *Devenez entrepreneur*. 2ème Édition, Sainte-Foy et Montréal: Les Presses de l'Université Laval et Publications transcontinentales.
- Fortin, P.A., Toulouse, J.-M. (1996). *Une mentalité et un nouveau discours à intégrer: entrepreneurship et création d'emploi*. Fondation de l'Entrepreneurship: Centre de documentation. Charlesbourg.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Coleção Leitura. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Coleção Leitura. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Coleção Leitura. Rio de Janeiro.
- Gartner W. B.(1989a). Some suggestions for research on entrepreneurial traits and characteristics. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14 (1), 27-38.
- Gartner, W.B. (1989b). Who is an entrepreneur? is the wrong question. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 13 (4), 47-68.
- Garon, S. (1998). *Élaboration e évaluation de programme*. Notes de cours SES 733. Sherbrooke. Faculté des Lettres e Sciences Humaines. Département de service social.
- Garvin, D. A. (1983). Spin-offs and the new firm formation. *California Management Review*, Jan, XXV (2): 3-20.
- Gasse, Y., D'Amours, A. (1993). *Profession: Entrepreneur*. Montréal: Transcontinental.
- Gauthier, B. (dir.). (1997). *Recherche sociale - de la problématique à la collecte de données*. Québec. PUQ, 2ème édition.

- Gibb, A.A. (1988). Enterprise Culture, Its Meaning and Implications for Education and Training, *Journal of Industrial Training*, 11 (2), 1-38.
- Gillin, L.M.(1991). Entrepreneurship Education: the Australian Perspective for the Nineties. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9(1), oct-déc, 60-72.
- Gingras, F.-P. (1997). La sociologie de la connaissance. In B. Gauthier B. (dir.), Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (p. 19-49). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Gnyawali, D. et Fogel, D.S.(1994). Environments for entrepreneurship development: key dimension. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (4), 43-58.
- Goodman, J.P., Meany, J.W. et Pate, L.E. (1992). The government as entrepreneur: Industrial development and the creation of new ventures. In D. L. Sexton et J.D. Karsada (Dir.), *The state of the art of entrepreneurship*, Boston: PWS-Kent Publishing.
- Greenwood, D. J. et Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research, Social Research for Social Change*, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks.
- Guba, E.G. et Y. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*, SAGE Publications, Newbury Park.
- Hagen, E.E. (1960). The Entrepreneur as Rebel against Traditional Society. *Human Organization*, 19 (4), p. 185-187.
- Hardy, C. Et S. Leiba-O'Sullivan (1998). The Power Behind Empowerment : Implications for Research and Practice. *Human relations*, 51 (4), p. 451-483.
- Harper, M. (1984). *Entrepreneurship for the poor*. London, Intermediate Technology Publications.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação*. Edições Artmed.
- Hills, G.E. (1995). Opportunity recognition by successful entrepreneurs: A pilot study. *Frontiers of Entrepreneurship Venturing*, 6, p. 45-61.
- Hoga, S, Robinson et Schell, D. (1993). Black Entrepreneurs and the small business curriculum. *Journal of Education for Business*, janv-fév., p.159-162.
- Holt, D.H. (1992). *Entrepreneurship: New Venture Creation*. Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.

- Hornaday, J.A. (1990). Thinking about Entrepreneurship: A fuzzy set approach. *Journal of Small Business Management*, 30 (4), 12-23.
- Interman (1992). International Management Development Network in Cooperation with the United Nations Development Programme (UNDP) and the International labour Office (ILO) (Dir.). *Networking for Entrepreneurship Development*. International Labour Office, Genève.
- Johannisson, B. (1986). Toward a theory of local entrepreneurship. In R.G. Wyckham, L.N. Meredith et G.R. Bushe, (Dir.) *The spirit of Entrepreneurship*, 32ème World Annual Conference, International Council for Small Business, Vancouver, Colombie-Britannique.
- Johannisson, B. (1991), University Training for Entrepreneurship: A Swedish Approach, *Entrepreneurship and Regional Development*, 3 (1), p. 67-82.
- Julien, P.A. et Marchesnay, M.(1996). L'Entreprenariat. Paris: Economica.
- Julien, P.-A. (2000). L'entrepreneuriat au Québec. Pour une révolution tranquille, 1980-2005. Les Éditions de l'Entrepreneurship.
- Kaish, S et Gilad, B. (1991). Characteristics of opportunities search of entrepreneurs: Sources, interests, general alertness. *Journal of Business Venturing*. 6, p. 45-61.
- Kamm, J.B. Shuman, J.C., Seeger, J.A. et Nurick, A.J. (1990). Entrepreneurial Teams in New Venture Creation: A research agenda. *Entrepreneurship Theory & Practice*, p. 7-17.
- Kantor, H. (1988). Can entrepreneurship be taught? A Canadian experiment. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 5 (4), printemps, p.12-19.
- Kao, J.J.(1993). *Entrepreneurship, creativity and organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Katz, J.A. (1993). *Growth of Endowments Chairs and Programs in Entrepreneurship on the College Campus*. Project for Excellence in Entrepreneurship Education, Baldwin-Wallace College, Cleveland, Ohio, March.
- Kirzner, I. M. (1982). Theory of entrepreneurship in economic growth. In C.A. Kent, D.L. Sexton et K.H. Vesper (dir.). *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., p.272-276.
- Knight, R.H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. G.J. Stigler (Ed.), Chicago, University of Chicago Press.

- Knight, R.M. (1991). A Proposed Approach to Teaching Entrepreneurship. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9(1), octobre-décembre, 43-55.
- Knudsen, K.R. et McTavish, D.G. (1989). *Modeling interest in entrepreneurship: Implication for business development*. Babson Entrepreneurship Research Conference, Saint-Louis.
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory*. Technical Manual, Boston, McBer.
- Kuratko, D.F. (1989). New Venture Creation: a Laboratory Course for Entrepreneurship Education. *Journal of Education for Business*, 64 (6), 248-250.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu, In: Gauthier, B. (Dir.). *Recherche sociale - de la problématique à la collecte de données*. Québec. PUQ, 2ème édition.
- Le Petit Larousse Illustré (1982). Dictionnaire de la langue française. Paris.
- Le Petit Larousse Français-Portugais (1957). Dictionnaire de langue française et portugaise. Paris.
- Learned, K.E. (1992). What happened before the organization? A model of organisation formation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17(1), 39-4.
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and measurement of psychological forces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems, Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row.
- L'Heureux, D. (1999). *L'impact des stages coopératifs sur l'acquisition de compétences entrepreneuriales et sur le développement de carrière des étudiants et étudiantes en génie de l'Université de Sherbrooke*. Projet de thèse de doctorat présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.).
- Lipper III, A. (1987). If Constructively Creative Divergent Thinking Equals Entrepreneur...How Can We Help Create More of Them ?. *Journal of Creative Behavior*, 21(3), 3ème trimestre, p. 214- 218.

- Lorrain, J. (1995). *Le profil psychologique des entrepreneurs à succès: analyse critique de la documentation scientifique*. Document non publié. Fondation de l'Entrepreneurship du coeur du Québec.
- Lorrain, J. et Dussault, L. (1988). Relation between psychological characteristics, administrative behavior and success of founders entrepreneurs at the start-up stage, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College.
- Loucks, K. (1988). Training Entrepreneurs for Small Business Creation. *International Labour Office Management Development*. Series, n° 26.
- Low, B.L., MacMillan, I.C. (1988). Entrepreneurship: Past Research and Future Challenges, *Journal of Management*, 14 (2), 139-161.
- Luk, T.K. (1996). Success in Hong Kong: factors self-reported by successful small business owners, *Journal of Small Business Management*, 26, 59-81.
- Malecki, E. J. (1988). Science, technology and regional economic development: review and prospects. *Research Policy*, 10: 312-334.
- Management Systems international (1990). *Entrepreneurship training and strengthening entrepreneurial performance*. Report submitted to the USAID.
- Mann, C. K., Grindle, M.S. et Shipton, P. (1989). Assisting Small and Micro Enterprises: Program Components and Models, *In* Mann C.K., Grindle, M.S. et Shipton, P. (Dir.) *Seeking Solutions*, Kumaran Press Inc., 53-67.
- Maragon, L. et Lima, D. (2001). Os novos pensadores da educação. *Revista Nova Escola*, avril, São Paulo (SP), Brésil, 18-25.
- Maxwell, J. (1997). *Designing a Qualitative Study, Handbook of Applied Social Research Methods*, Dans: L. Bickman and D.J. Rog (dir.), Sage Publications.
- McCaskey, P.H. (1988). MBA Internship Programs at AACSB-Accredited Institutions: a National Study, *Journal of Education for Business*, janv., 181-183.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving Society*. New York: The Free Press.
- McMullan, W.E. et Long, W.A. (1990). *Developing New Ventures*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- McMullan, W.E. et Boberg, A.L. (1991). The Relative Effectiveness of Projects in Teaching Entrepreneurship. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9 (1), octobre-décembre, 14-24.

- Menzies, T.V. et Gasse Y. (1999). *Report of a National Study of Entrepreneurship Education; Entrepreneurship and the Canadian Universities*. John Dobson Foundation.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis*, Sage Publications, 2ème Ed.
- Minayo, M. C. de Souza (1996). *O desafio de conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde* (4º ed.) São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Mintzberg, H. et al. (1998). Covert leadership. Notes on managing professionals. *Harvard Business Review*, Nov-Déc., 76(6), 93-102.
- Mintzberg, H. et al. (1999). *Safari strategy. A guided tour through the wilds of strategic management*. The Free Press, new York.
- Montanari, J.R., Domicone, H.A., Oldenkamp, R.L. et Palich, L.E., (1990). The examination of a development model for empirical firms: An empirical test. In L.R.. Jauch et J.L. Wall (Dir.), *Best paper proceedings, 50th annual meeting of the Academy of Management*, San Francisco, 59-63.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Müller-Böling, D. et Kirchhoff, S. (1991). Expert systems for decision support in business start-up. *Journal of Small Business Management*, 83-90.
- Nappi, A.T. (1986). Teaching small business through experiential learning. *Journal of Education for Business*, 61 (5), fév., 224-230.
- Nóvoa, A. Et al. (1999). *Profissão Professor*. António Nóvoa (org.) Edições Porto, Portugal.
- O.C.D.E. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Ohe, S. et Ohe, T. (1996). Three key experiences of Japanese entrepreneurs during their elementary and secondary school years. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, Wellesley, MA.
- O'Neill, C. (1990). Modular training in the post start-up phase in Northern Ireland, *International Small Business Journal*, 8 (3), April/June, 58-63.

- Paillé P. (1999). *Notes de cours et exposé en classe, DBA*, Document non publié, Université de Sherbrooke.
- Patel, V.G. (1985). Entrepreneurship Development Programme in India and its Relevance for Developing Countries, In Actes de Colloques au Economic Development Institute of the World Bank, Ahmedabad, Entrepreneurship Development Institute of India.
- Patton, M. Q. (1989). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills; Sages Publications.
- Perrenoud, P. et al. (2000). *Novas Competências para ensinar no Século XXI*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos; consultoria, supervisão e revisão técnica Cristina Dias Alessandrini, Edições Artmed.
- Pirnay, P. (1998). Spin-off et essaimage: De quoi s'agit-il? Une revue de littérature. *Cahier de recherche présenté au 4ème Congrès International Francophone sur la PME*. Université de Metz-Université de Nancy.
- Porter, M. E. (1982). *Choix Stratégique et Concurrence*. Paris: Economica.
- Prévost, P. (1990). *Entrepreneurship et développement local: des initiatives pour relever le défi de l'emploi*; Ed Transcontinental, Fondation de l'Entrepreneurship, Montréal.
- Prévost, P. (1997). L'intervention support en recherche-action, Dans : Louis Jacques Filion, Pierre Paillé et Diane Laflamme (Eds), *Association pour la recherche qualitative*, vol. 17, pp. 58-78.
- Randolph, P. et Posner, L. (1979). Designing meaning learning situations in management: a contingency, decision tree approach. *Academy of Management Review*, July, 459-467.
- REUNE Programme (1999), saisie le 15 novembre 1999 de [http:// www. reune.org.br](http://www.reune.org.br)
- Reynolds, P. (1991). Race, gender, and entrepreneurship: Participation in new firm start-ups. In *Actes de Colloque présentés au American Sociological Association Annual Meeting*, Washington, D.C.
- Reynolds, P., et Maki, W.R.(1990). *Business volatility and economic growth*. Minneapolis: Regional Economic Development Associates.
- Reynolds, P. et al. (2000). *Global Entrepreneurship Monitor 2000*. Executive Report, London : London Business School.

- Robinson, P. et Haynes, M. (1991). Entrepreneurship Education in America's Major Universities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15 (3), printemps, 41-52.
- Robinson, P.B. et Christensen, M.A. (1992). L'enseignement de l'entrepreneurship au Canada. *Rapport établi pour le compte du deuxième colloque national INDE sur l'enseignement de l'entrepreneurship*, Moncton, Nouveau-Brunswick, sous la direction de l'Institut National de Développement de l'Entrepreneurship et le Bureau de l'Entrepreneurship et de la petite entreprise, Industrie, Sciences et Technologies, Canada.
- Romanelli, E. (1989). Environments and Strategies or Organization Startup: Effects on Early Survival. *Administrative Science Quarterly*, 34, 369-387.
- Ronstad, R. (1985). The educated entrepreneur: A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, 10 (1), été, 7-23.
- Roure, J.B. et Keeley, R.H. (1990). Predictors of success in new technology based ventures. *Journal of Business Venturing*, 5 (4), 201-220.
- Roy, M. (1999). L'exercice de l'autorité dans Colletette, Pierre. *Pouvoir, Leadership et Autorité dans les organisations*, Presses de l'Université du Québec, 127-149.
- St-Amant G. et Seni D.A. (1997). Le management en tant que technologie sociale: la recherche technologique et la recherche-action dans la pratique et dans la formation en gestion. Dans : Louis Jacques Filion, Pierre Paillé et Diane Laflamme (Dir.), *Association pour la recherche qualitative*, vol. 17, 1997, 248 - 273.
- Sapienza, H.J. et Grimm, C.M. (1997). Founder characteristics, start-up process, and strategy/structure variables as predictors of shortline railroad performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 22 (1), 5-24.
- Scanlan, T. et Flexman, N. (1981). *Entrepreneurship education: An integrated perspective*, Sexton, D.L., VanAuken, P.M. (Dir.) *Entrepreneurship Education*. Baylor University, 62-71.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*, Cambridge, MA, Harvard University.
- Sexton, D. et Bowman, N. B. (1983). Comparative entrepreneurship characteristics of students: preliminary results. In J.A. Hornaday, J.A. Timons et K.H. Vesper, (Dir.) *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Babson College, Wellesley, MA, 213-232.

- Sexton, D. et Bowman-Upton, N. B.(1990). Female and male entrepreneurs: psychological characteristics and their role in gender-related discrimination. *Journal of Business Venturing*, 5, 29-36.
- Sexton, D. et Kasarda, J. (1992). *The state of the Art of Entrepreneurship.*, Boston: PWS-Kent.
- Shane, S., Kolvereid, L. et Westhead, P. (1991). An exploratory examination of the reasons leading to new firm formation across country and gender. *Journal of Business Venturing* (6), 431- 446.
- Shapero, A. (1972a). The process of technical company formation in a local area. In: Cooper et J.L. Komives. *Technical Entrepreneurship: A Symposium*. Milwaukee, WI: The Center for Venture Management; 1972, 63-95.
- Shapero, A. (1972b). Developing a high-technology complex through small company formations, *Survey of Business*, été; 18 (1), 16-20.
- Shapero, A. (University of Texas at Austin) (1975). Entrepreneurship and economic development. In *Entrepreneurship and Enterprise Development: a worldwide perspective*; été. Milwaukee, WI: Proceedings of Project ISEED: 633-654.
- Shapero, A. et Sokol, L. (1982). *The social dimension of entrepreneurship*. C.A. Kent. D. L. Sexton and K.H. Vesper, (Dir.). *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc. 72-90.
- Shaver, K.G. (1995). The entrepreneurial myth. *B & E Review*, Avril - Juin 1995, 20-23.
- Shaver, K.G. et Scott, L.R.(1991). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16 (2), 23-45.
- Shaver, K.G., Gatewood, E.J. et Gartner, W.B.(1991). Attributions for new venture creation: An experimental comparison. *Actes de Colloque présenté au 1991 Research Conference*, Babson College and University of Pittsburg, Pittsburg, PA.
- Sirois, C. (1999). *Passage obligé, de la gestion mécanique à la gestion organique*. Les Éditions de l'Homme, Montréal.
- Siu, W. et Martin, R.G.(1992). Successful entrepreneurship in Hong Kong. *Long range Planning*, 25 (6), 1992, 87-93.
- Solomon, G. (1989). Tomorrow's Entrepreneurs, *ICSB Bulletin*, 26, 5.

- Stevenson, H.H. et Jarillo, J.C. (1990). A paradigm of entrepreneurship. *Entrepreneurial Management. Strategic Management Journal*, 11, 17-27.
- Stewart, A. (1991). A prospectus on the anthropology of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 16 (2), 71-91.
- Strauss, A. et J. Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research*, (2ème Ed.) Sage Publications, Thousand Oaks.
- Stringer, E.T. (1999). *Action Research*, (2ème Ed.). Sage Publications. London.
- Timmons, J.A.(1990). *New Venture Creation: Entrepreneurship in the 90's* (3e ed.). Homewood, IL: Irwin.
- Timmons, J.A. (1994). *The Entrepreneurial Mind*. Homewood, IL: Irwin.
- Toro B. (1997). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* /Garrón, E.D. ... [et al.]; organização Claudio de Moura Castro, Martin Carnoy; tradução Luiz Alberto Monjardim, Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas.
- Toulouse, J.-M. (1979). *L'entrepreneurship au Québec*. Montréal: Les Presses H.E.C., Fidès.
- Toulouse, J.-M. (1992). *La culture entrepreneuriale en éducation*. Montréal. HEC.
- Tremblay, D.G. (1995). *Travail et Emploi: nouvelles réalités, nouvelle problématique*. Document No 20. Québec: Musée de la Civilisation.
- Ulrich, T.A. et Cole, G.S. (1987). Toward more effective training and future entrepreneurs, *Journal of Small Business Management*, 25 (4), octobre 1987, 32-39.
- Venkataraman, S. (1997). *The distinctive domain of entrepreneurship research: An Editor's perspective*. Working Paper, Rensselaer Polytechnic Institute.
- Verstraete, T. (1997). *Modélisation de l'Organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant*. Thèse soutenue et présentée publiquement en vue de l'obtention du Doctorat de l'Université en Sciences de Gestion, université des Sciences et Technologies de Lille. Institut d'administration des Entreprises.
- Vesper, K.H. (1980). *New Venture Strategies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

- Vesper, K.H. (1982). Research on Education for Entrepreneurship, *In* Kent, Sexton, Vesper (Dir.) *Encyclopedia of Entrepreneurship*, Prentice-Hall, New Jersey, 321-351.
- Vesper, K.H. (1985). *Entrepreneurship Education*. Wellesley, M.A., Babson College.
- Vesper, K.H. (1990). *New Venture Strategies*. Revised Edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Vesper, K.H. (1998). *Unfinished Business (Entrepreneurship) of the 20th Century*, USASBE Address, Document non publié, University of Washington State, janvier, San Diego, CA.
- Vesper, K et Gartner, B. (1999). *University Entrepreneurship Programs*. Lloyd Grief Center for Entrepreneurial Studies, Marshall School of Business.
- Weber, M. (1930). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York, Soubner.
- Weinrauch, J.D. (1984). Educating the entrepreneur: Understanding adult learning behavior. *Journal of Small Business Management*, 22 (2), avril, 32-37.
- Winslow, E.K. et Solomon, G.T. (1989). Further development of a descriptive profile of entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*, 23, 149-161.
- Yin, R. K. (1994). *Case study Research. Design and Methods*. (2ème éd.). London: Sage Publications.
- Young, E.C. et Welsh, H.P. (1993). Major elements in entrepreneurial development in central Mexico. *Journal of Small Business Management*, octobre, 80-85.
- Zeithaml, C.P. et Rice Jr., G.H. (1987), Entrepreneurship/Small Business Education in American Universities. *Journal of Small Business Management*, 25 (1), janvier, 44-50.

ANNEXE 1

LE RIO GRANDE DO SUL ET NOVO HAMBURGO



NH em números (1999)

ANNEXE 2

LES STRATÉGIES POUR RENDRE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET PLUS ENTREPRENEURIAL

Éducation entrepreneuriale	Éducation à l'entreprise	Culture entrepreneuriale en éducation
<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir l'entrepreneurship comme carrière - former des enseignants - assouplir les programmes - dépister le potentiel entrepreneurial - utiliser des méthodes d'enseignement variées 	<ul style="list-style-type: none"> - développer les compétences et les attributs entrepreneuriaux - reconstruire en classe le climat de l'entreprise - valoriser l'entreprise comme lieu et mode d'apprentissage - valoriser les entrepreneurs comme les références obligées - gérer un projet selon les tâches à faire dans l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> - avoir confiance en la capacité de modifier le cosmos - apprendre la collaboration - juger préalablement de la moralité des projets entrepreneuriaux - valoriser l'école comme lieu de naissance et de croissance des projets - impliquer tous les gens du milieu à ce changement

Béchar, J.-P. (1994). Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et Éducation, Chaire Maclean Hunter, HEC, cahier de recherche № 94-11-02, 44 pages

ANNEXE 3

DÉTAILS SUR LE PROGRAMME REUNE-IEL

Le rôle, le profil et la contribution des EWO à la construction du réseau de contacts et à la connaissance du secteur.

Les éléments de support au processus visionnaire : relations, connaissance du secteur et l'image de soi, le niveau d'énergie et le leadership constituent les ingrédients de base à la constitution de la culture dite entrepreneuriale, en laquelle la classe se transforme, culture essentielle à la formation de l'entrepreneur, l'individu qui s'épanouit de façon autonome (Filion, 1991b; (Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG).

Parmi les éléments de support proposé par Filion, dont la connaissance du secteur et le *réseautage*, la contribution des EWO doit être directe et formatrice, compte tenu que ces deux éléments réfèrent à des phénomènes externes qui sont externes à la personnalité de l'entrepreneur, donc qui permet une méthode d'enseignement plutôt analytique (Dolabela, 1997).

Pour tous les éléments concernant les dimensions plutôt internes de l'entrepreneur, soit l'image de soi, l'énergie et le leadership, la contribution des EWO sera indirecte compte tenu du caractère subjectif et individuel de la formation. L'étudiant-entrepreneur doit développer chacun de ces éléments, à l'aide d'exercices et d'un processus d'apprentissage personnel (*Ibid*).

Les EWO doivent importer de l'extérieur de la classe des éléments de contamination procurant une nouvelle atmosphère représentant le marché réel. Les EWO doivent créer une atmosphère d'affaires, donc être familier avec le secteur d'activité dans lequel il évolue. Par exemple, dans un cours d'entrepreneurs vétérinaires, le EWO devrait être quelqu'un qui connaît la méthodologie et les processus s'appliquant au secteur, être sensibilisé par les mécanismes du secteur, la façon dont les forces du marché évoluent (*Ibid*). En tant que spécialiste du secteur d'activité, il trouvera sa tâche d'enseignant beaucoup plus aisée. Cela n'exclut pas la possibilité pour un professeur d'administration d'enseigner mais plutôt permet l'intégration de spécialistes de différents secteurs d'activité à la profession enseignante (Dolabela, 1997 ; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999 et M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999) .

Par exemple, comment un spécialiste pourrait-il intéresser des étudiants aux notions comptables, tel qu'enseignées par les gestionnaires? Dolabela considère que la réponse à cette question se trouve dans la culture entrepreneuriale où l'étudiant-entrepreneur apprend selon un processus identique à celui de l'entrepreneur, selon une approche autosuffisante, par le biais d'essais et d'erreurs (*Ibid*). Dans cette perspective, le EWO n'est pas quelqu'un qui se spécialise à donner des bonnes réponses, mais bien au contraire, quelqu'un qui peut formuler des questions qui généreront un processus créatif, l'identification d'opportunités, l'analyse de la

viabilité d'un projet et l'adoption de mesures destinées à minimiser le risque (Dolabela, 1997; (Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999).

Ainsi, de fournir des réponses déjà prêtes, des formules, des prescriptions, référer à ce qui est bon ou mauvais, est donc perçu comme nuisible au processus d'apprentissage de l'entrepreneur. Dans ses activités quotidiennes, pour ce qui est du noyau de son travail (l'identification, la reconnaissance et l'utilisation de ressources nécessaires), la source première de réponses de l'entrepreneur est en lui, tel que le définit Herbert Simon (1984) (Dolabela, 1997).

Il est donc important pour le professeur universitaire, habitué d'enseigner dans un climat traditionnel, qu'il refaçonne sa position paradigmatique, comme source de la connaissance, qui génère une attitude dite paternaliste, si commune dans les universités brésiliennes (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999).

La connaissance instrumentale est essentielle, mais, selon Dolabela (1997), l'acteur passe avant la connaissance; ce qui veut dire que l'individu qui est en mesure de mettre en place une entreprise doit détenir des habiletés et avoir une attitude qui lui permettent d'évoluer dans la communauté d'affaires (Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999 et M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno et PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999). De ce fait, conséquemment au positionnement implicite de l'acteur par rapport à ses perceptions, la connaissance instrumentale est acquise par auto-apprentissage dans un contexte proactif (Dolabela, 1997).

De plus, l'intégration du rôle du parrain, tel que présenté dans la méthodologie, sert à la fois de base à la mise en place au futur réseau de contacts de l'étudiant-entrepreneur et de conseiller, qui intervient sur des contenus instrumentaux et sur l'apprentissage de l'auto-apprentissage, donc d'apprendre à apprendre. En fait, le *EWO* devient capable d'identifier des gens qui pourraient intervenir en témoignant dans la classe pour discuter et présenter leur vision d'opportunité et les trucs du métier (*Ibid*).

Dolabela présente les rôles du *Workshop* de l'entrepreneur comme étant :

Tableau 4
Workshop de l'entrepreneur

Habiletés à développer Éléments de support de la vision	Rôles concernant l'apprentissage dans le <i>Workshop</i> de l'entrepreneur
Relations	Étudiant, avec le support du EWO
Connaissance du secteur	Étudiant, avec le support du EWO
Image de soi	Étudiant, par l'auto-apprentissage
Energie	Étudiant, par l'auto-apprentissage
Leadership	Étudiant, par l'auto-apprentissage

Source : Dolabela, F. (1999). *Uma revolução no ensino universitário de empreendedorismo no Brasil. A metodologia da Oficina do Empreendedor, Universidade de Minas Gerais, FUMSOFT, Belo Horizonte, Brasil, 19 pages.*

Ainsi, *Dolabela* définit le profil du EWO comme :

Quelqu'un qui, pendant qu'il domine les connaissances technologiques d'un champs en particulier, désire apprendre les applications et les processus d'affaires et les interactions dans les marches compétitifs, les principaux agents et joueurs du milieu, afin qu'il les invite à s'intégrer à son projet académique et qu'ils participent à contribuer à l'atmosphère entrepreneuriale du cours (EWO) où les étudiants sont immergés et contaminés par [...] (traduction libre de l'entrevue avec Dolabela, Belo Horizonte, MG, Brasil, 1999)

La vision structurelle de l'enseignement. Le EWO, tout comme le système de support, est à l'extérieur de l'atmosphère culturelle recherchée et mais constitue la base de sa création (Dolabela, 1997 ; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999). L'élément principal du *Workshop* est le marché qui doit l'envahir totalement. Dépendamment du type d'activités concernées identifié dans le cadre du cours, tel que le cas des technologies, le concept d'écosystème englobe cette discipline et constitue écosystème *Workshop* (Dolabela, 1997).

Les activités des disciplines sont : Le EWO contacte le système de support et organise la culture d'entreprise, c'est-à-dire que dans le *Workshop*, l'étudiant connaîtra le profil de l'entrepreneur à succès, travaillera sur son image de soi et développera ses propres méthodes d'apprentissage. À leur tour, les systèmes de support, incluant les compagnies et ceux des cours de premier cycle où le sujet est enseigné, apporte dans les workshops les éléments du marché nécessaires à la contamination et la connaissance du secteur, l'atmosphère d'entreprise et les différentes caractéristiques qui constitueront la base du nouveau réseau de l'étudiant. Avec l'aide de du système de support, le EWO doit connaître et amener à la classe

des entrepreneurs, qui viennent témoigner de leur expérience de vie et de développement comme entrepreneur et qui serviront de modèle aux étudiants (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Mlle Christine, Incubatep, Recife, 1999).

Le système de support contribue à la mise en place du jury, qui permet l'atteinte de l'atmosphère d'entreprise recherchée dans le milieu universitaire et qui constitue la source principale de sensibilisation et le contact avec les forces vives des systèmes qui constituent la société économique et commerciale (Dolabela, 1997).

En assumant le rôle d'organisateur du processus d'apprentissage, le EWO ne se positionne pas comme un spécialiste, étant donné que le concept n'est pas approprié dans ce contexte (*Ibid*). Il ne doit donc pas prendre la position traditionnelle de l'enseignant qui constitue pas nécessairement la source de la connaissance relative à la discipline, étant donné que pour l'entrepreneur, connaître n'est pas le résultat d'un ensemble de connaissances statiques, mais plutôt l'habileté de ce dernier à percevoir le comportement du marché, constitué de plusieurs acteurs, dont les actions provoquent des transformations continues, que l'on nomme communément des opportunités (Dolabela, *Ibid*, Filion, 1991b, Belley 1989). Selon Dolabela, un monde en changement constitue le nid des opportunités d'affaires auquel l'entrepreneur s'intéresse afin de réaliser son projet d'entreprise. Le EWO doit maintenir, outre ses relations académiques, des proches relations avec le monde des affaires et le monde politico-économique (système de support) et doit amener son réseau à la classe. Dans cette optique, les fonctions du EWO sont perçues principalement comme un chaînon entre l'étudiant et le monde des affaires. Le EWO nécessite aussi une perspective multidisciplinaire, rassemblant ensemble les spécialistes de la discipline et pour créer une atmosphère dans laquelle il est possible d'apprendre par l'action, l'étudiant apprenant dans la même optique que l'entrepreneur, de façon proactive (Dolabela, *Ibid*). La relation enseignant (EWO) – étudiant est vue sous un autre angle : l'acteur principal et le futur entrepreneur d'affaires (Dolabela, 1997 ; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Sr. Salomão, IEL-Nacional).

La base de la formation de l'entrepreneur repose davantage sur la motivation et les habiletés comportementales que seulement des sujets dits instrumentaux (Dolabela, 1997). Néanmoins, le rôle des EWO et de l'étudiant est transformé. Ce dernier est uniquement un catalyseur qui déclenche un processus d'auto-apprentissage chez l'élève, qui a le devoir de développer ses habiletés comportementales, et ce, en fonction de son bagage psychologique et existentiel (l'expérience personnelle de l'étudiant). La connaissance instrumentale est la conséquence du profil de l'étudiant, de ses attitudes face à son projet d'entreprise.

L'entreprise est la projection et l'extension de son ego, un *alter ego* (Filion, 1991b; Dolabela, *Ibid*).

La construction du réseau. Dès le départ, l'étudiant est encouragé à mettre en place son réseau qui supportera sa vision. Il trouvera ça facile étant donné que le EWO a des liens forts avec le monde des affaires et d'autres systèmes de support (Dolabela, 1997 ; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional). L'étudiant doit agir de façon proactive et de façon autonome. L'entrevue avec un entrepreneur, en plus d'être une source d'apprentissage en entrepreneurship et en management, constitue le premier chaînon du réseau de l'entrepreneur (Dolabela, 1997).

La maturation de la vision. L'auteur présuppose que les étudiants ont déjà envisagé et conçu une vision, ne serait que très primitif. Ils devront la développer et mûrir leurs idées sous forme de résultat, soit par la création d'une entreprise et l'entrepreneur exercera sa capacité d'envisager l'avenir, par le biais d'exercices de vision. (Filion, 1991b)

Les principales caractéristiques comportementales de l'entrepreneur, tel que décrites dans différentes recherches (Dorion, 1999; Timmons, 1994), sont discutées avec les étudiants. Ce module, ajouté au processus visionnaire qui le complète, constitue le cadre théorique et conceptuel du cours (Dolabela, 1997). Il constituera la référence par laquelle l'étudiant peut analyser et comprendre la signification réelle des expériences entrepreneuriales fournies lors de témoignages et d'entrevues (*Ibid*).

La créativité. La créativité est constituée d'étapes cycliques référant à la découverte, l'invention, l'innovation, l'amélioration et le processus de changement. (P.A. Schumann, 1982; tiré de Dolabela, 1997). La créativité est fondamentale à l'identification de nouveaux paradigmes, qui pourraient occasionner de nouvelles opportunités d'affaires. Des exercices sur la créativité sont proposés et les étudiants sont invités à utiliser l'approche de Oech (Roger Von Oech, Um Toc na Cuca, 1988; tiré de Dolabela, 1997) des *breaking mental blocks* qui provoquent la créativité .

Les connaissances dans l'identification, l'analyse et la réalisation des opportunités d'affaires. L'étude des opportunités est d'une importance majeure dans la méthodologie. Les étudiants sont invités à faire une étude approfondie de la réalité du climat d'affaires, cherchant des symptômes (changements, situations problématiques, chaos, etc.) qui peuvent générer des opportunités d'affaires. Ils discutent des principales sources d'opportunité dans le secteur auquel l'entrepreneur évolue. Avec l'aide de films et de textes, les étudiants font des exercices où les étudiants sont encouragés à identifier des bris avec les paradigmes du passé, et d'identifier des ouvertures avec les paradigmes de l'avenir, dans leurs propres champs. Les témoignages et les entrevues constituent aussi des sources

d'apprentissage dans le processus d'analyse des opportunités (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional).

Le plan d'affaires. Le plan d'affaires est le noyau du cours. Il constitue l'étape de la validation de l'idée et l'analyse de la viabilité du projet d'entreprise (Filion, 1991b; Dolabela, 1997). Pendant qu'il travaille sur son plan d'affaires, l'étudiant doit chercher du support dans son système de support, et dans son réseau de contact qu'il a mis en place au fur et à mesure de l'évolution de son cours. Lors de cette étape, le Parrain, le conseiller, va jouer un rôle vital. Le EWO doit encourager la mise en place, grâce aux systèmes de support, de cours et de consultations afin d'assister l'étudiant. Dans cette optique, les nouvelles compagnies en gestion peuvent intervenir pour contribuer au processus de consultation (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Mlle Christine, Incubatep, Recife, 1999).

Dans la réalisation de son plan d'affaires, l'étudiant est laissé à lui-même, et doit chercher de façon autonome les connaissances et les outils nécessaires à la réalisation de son projet (*Empresa Junior em Brasil*; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Mlle Christine, Incubatep, Recife, 1999).

Les témoignages des entrepreneurs. Les entrepreneurs qui sont invités à la classe pour faire part de leur expérience d'affaires, parlent principalement des aspects personnels de leur implication en affaire et constituent une importante procédure de contamination. Ces partages de leur vie quotidienne dans le secteur d'activité en particulier constituent une des composantes didactiques, les plus efficaces pour l'étudiant entrepreneur lui permettant de connaître les chemins suivis par les entrepreneurs à succès et ceux qui ont durement vécu l'échec (Dolabela, 1997). Ce type de témoignage est indispensable pour la formation et l'enrichissement de la vision de l'étudiant entrepreneur, pour ce qui est de son profil et de ce qu'il entend par entreprise (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999).

La sélection d'un témoin entrepreneur se fait en fonction de la façon dont il a vécu et formé son entreprise, comment il a façonné sa vision, l'idée de son entreprise, le premier produit, comment il a eu son premier client, comment il a pénétré le marché et qu'est-ce qui s'est passé dans le corridor de la création de son entreprise (Dolabela, 1997). Il est important que le témoin fasse part des changements vécus

dans sa vie personnelle; à savoir les nouvelles relations issues de son projet entrepreneurial, les réactions de sa famille et de ses proches sur l'imprévisibilité de revenus de la nouvelle compagnie (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional). L'entrepreneur doit mettre l'emphasis sur les relations d'interdépendance avec les systèmes issus des atmosphères (ambiance) internes et externes : collègues de travail, employés clients fournisseurs, compétiteurs et associés (Dolabela, 1997). Afin de permettre à l'étudiant d'absorber et de comprendre le contenu des témoignages, Dolabela propose une méthodologie qui permet de répondre à cette nécessité (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno et PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999, Mlle Thais, Empresa Junior, Rio de Janeiro, Sr. Salomão, IEL-Nacional, Mlle Christine, Incubatep, Recife, 1999)

Un modèle de référence permet à l'étudiant d'extraire, de façon structurée, ce qui est utile du témoignage de l'entrepreneur pour ses fins d'apprentissage (Dolabela, 1997). Il se positionne donc dans la situation de l'entrepreneur, en recherchant l'essence des comportements, des attitudes et des pratiques qu'il peut incorporer dans sa façon d'être un entrepreneur (*Ibid*).

Dolabela (*Ibid*) considère que l'expérience démontre que les témoignages touchant les entreprises qui ont succombé dans l'échec sont très utiles, compte tenu du fait que les étudiants sont en mesure d'identifier les causes objectives qui ont provoqué l'échec. L'auteur considère que le témoignage de l'entrepreneur constitue le point principal du cours, il va même jusqu'à penser qu'il attire leur attention comme fascination et qu'ils deviennent des modèles pour les élèves.

Le jury. Le jury juge le plan d'affaires des étudiants. À la fin du cours, il est constitué de représentants du secteur des affaires concerné, et grâce au système de support, il analysera le projet d'entreprise de l'étudiant. Dans un événement plutôt officiel où les notables de l'université participeront, les gens d'affaires de la communauté et tous les étudiants inscrits, de même que les médias, les résultats du jury seront dévoilés. Le but du jury est d'intégrer le nouvel entrepreneur dans la communauté d'affaires (Dolabela, 1997 ; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999).

Selon Dolabela, il n'est pas suffisant de seulement créer des entreprises, il est aussi essentiel de rassembler les forces de la société à supporter l'entrepreneur. Selon l'auteur, l'expérience a démontré que l'événement final du jury permettrait certains bénéfices quant à la création d'entreprise, donc face à la communauté d'affaires tel que l'accessibilité au financement pour la nouvelle compagnie et de nouveaux partenariats avec des entreprises déjà actives sur le marché, qui sont déjà dans la salle

afin d'établir de nouveaux liens d'affaires. De plus, le jury met en valeur l'importance du système de support quant à ses connaissances, par exemple les médias et le corps professoral de l'université, leur rôle de support pour la nouvelle entreprise (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999).

Les parrains. Il est important que le réseau du nouvel entrepreneur l'assiste dès le début de son projet d'entreprise. Un aspect important concerne le choix du parrain; une personne d'affaires expérimentée de laquelle l'étudiant tirera des conseils et de la guidance dans son projet d'entreprise. Il n'est pas essentiel qu'il soit du même secteur mais qu'il ait de l'expérience en création d'entreprise. Le parrain agit comme conseiller tout au long du processus de conception et lors de l'élaboration du plan d'affaires. Il est important que ce dernier n'agisse pas comme un solutionneur de problème mais plutôt quelqu'un qui assiste l'étudiant dans la formulation des bonnes questions (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999).

Un style d'enseignement basé sur le paradigme organisationnel. La méthodologie proposée par Dolabela est inspirée du processus d'apprentissage utilisé par l'entrepreneur dans ses activités courantes. L'auteur du programme considère qu'afin que l'enseignement entrepreneurial soit efficace, il est essentiel qu'il soit constamment contextualisé (Dolabela, 1997), c'est-à-dire que l'étudiant doit être mis dans des situations similaires à celles de l'entrepreneur actif. Le processus d'apprentissage de Dolabela s'oriente vers la PME et est strictement basé sur l'action (*Ibid*). Dolabela réfère à Gibb (1990), et considère que l'entrepreneur apprend de ses propres erreurs pour solutionner des problèmes, en interagissant avec ses pairs et son environnement, soit pour identifier des opportunités ou les copier des autres entrepreneurs. Selon Dolabela, l'entrepreneurship est un secteur où l'acteur peut apprendre de ses erreurs où l'erreur fait partie des situations acceptables, et du feedback des clients (Dolabela, 1997). Nous rejoignons Dolabela (*Ibid*) dans sa conception de l'enseignement mais croyons qu'il est essentiel de déborder de cette unique facette de la vue de l'enseignement vers une perspective plus globale de l'enseignement et de la recherche.

L'objet du cours de Dolabela (*Ibid*) est de permettre à l'étudiant de vivre une expérience à l'extérieur de la salle de classe afin de mieux comprendre les fonctions du marché et de les soumettre dans la classe aux processus de travail tels que ceux développés par les entrepreneurs. Dolabela appelle cette méthodologie le *Entreprise Way*, ou plutôt le paradigme d'entreprise (*Ibid*). La théorie est généralement utilisée afin qu'elle soit appliquée à la réalité, garantissant les caractéristiques du marché et de l'économie locale. La méthode d'enseignement utilise des études de cas, des jeux, l'étude de biographie et le théâtre populaire, s'éloignant ainsi de l'approche descriptive et analytique traditionnelle (*Ibid*). Les séminaires sont préférés aux cours théoriques. L'étudiant doit être exposé durant le cours aux réalités du marché afin qu'il soit préparé à différentes situations d'affaires. Afin d'obtenir tout cela, il est

essentiel que les rôles de l'enseignant et de l'étudiant soient inversés (*Ibid*). Ainsi, l'étudiant est constamment soumis à la classe pour faire part de sa progression d'apprentissage : son idée d'affaires, la définition de son produit, sa vision et son plan d'affaires (Dolabela, 1997; Entrevues avec M. Aranha, PUC-RIO, 1999, M. Getulio, UFES, 1999, M. Hermano, UFPE, 1999, M. Dolabela, UFMG, 1999, M. Pimenta-Bueno, PUC-RIO, 1999, Simone Assis, 1999). L'ouverture à la critique ouverte et objective est encouragée chez l'étudiant qui devient à son tour l'évaluateur de ses pairs. Ainsi, le premier test sur l'entreprise de l'étudiant et son produit est réalisé dans la classe; ses pairs jouant le rôle de clients, de fournisseurs ou d'associés (Dolabela, 1997).

Une approche stratégique planifiée. La stratégie d'implantation de Dolabela constitue le cœur du succès de son projet (*Ibid*). En effet, l'auteur nous fait part d'une méthodologie adaptée à certaines questions soulevées; à savoir :

1. Comment intégrer la discipline de l'entrepreneurship dans les universités, et ce, de l'extérieur?;
2. Comment sensibiliser, encourager, motiver et former le corps enseignant?;
3. Comment éliminer le clivage traditionnel entre les universités et les entreprises qui perdure au Brésil?;
4. Comment amener les entrepreneurs dans la classe?;
5. Comment impliquer les systèmes de support?;
6. Comment en arriver à faire travailler les professeurs, qui travaillent dans leur contexte paradigmatique d'enseignement, avec la méthodologie proposée par Dolabela, qui implique l'émotion, les rêves, l'*ego*, l'indéfini et l'incertain?;
7. Comment disséminer la méthodologie rapidement? (*Ibid*)

L'utilisation à grande échelle de la méthodologie de dissémination de l'enseignement de l'entrepreneurship fonctionne grâce à

1. la sensibilisation auprès des universités au besoin d'instaurer cette discipline, compte tenu des changements relatifs à la globalisation des marchés, plus particulièrement concernant les changements dans les relations de travail;
2. l'idée de commencer le cours de façon non-officielle (en utilisant la procédure d'amendement d'un cours existant) afin d'éviter des formalités trop longues nécessaires à la mise en place d'un cours;
3. la création de matériel didactique nécessaire à l'étudiant et au professeur;
4. l'offre du *workshop Training the Trainers Workshop* de passer la méthodologie aux professeurs dans divers cours universitaires du Brésil afin qu'ils deviennent EWO;
5. la demande d'un engagement formel de la part de l'institution universitaire afin qu'il respecte leur engagement dans l'institution du cours;
6. La mise en place d'un système d'enseignement qui intègre les participants;
7. L'évaluation des résultats de la discipline;
8. Le suivi du progrès des ex-étudiants (*Ibid*).

ANNEXE 4

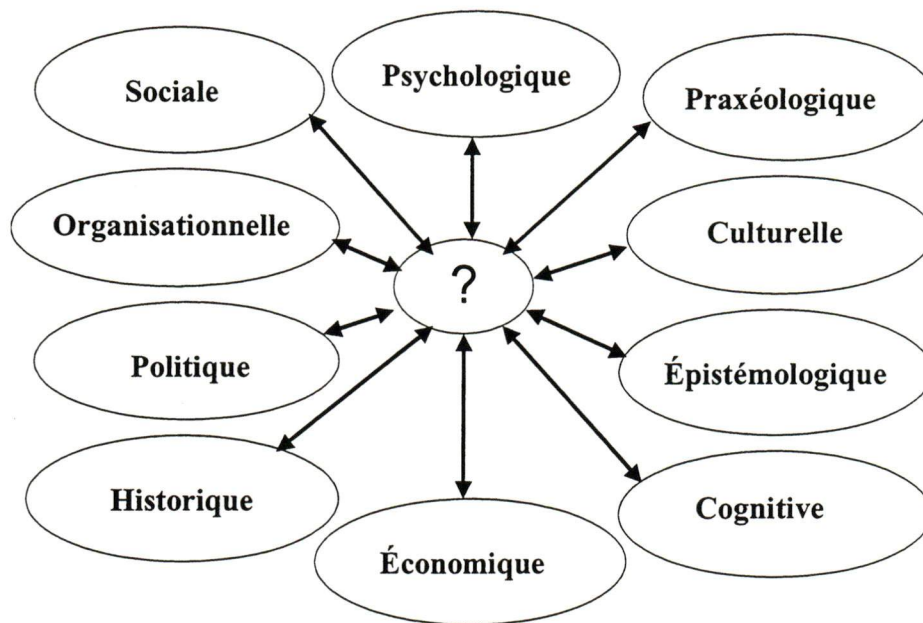
OPINIONS DE HUIT GOUROUS EN ÉDUCATION DANS LE MONDE

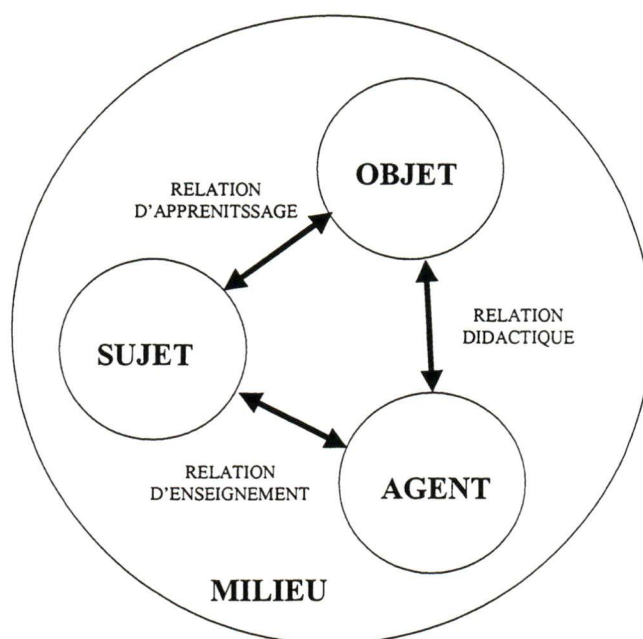
Auteurs	Opinions	Alertes
l'Espagnol César Coll, professeur de psychologie éducative, Université de Barcelone, Espagne	La pédagogie doit satisfaire tous les niveaux de l'enseignement. Ce qui importe, c'est que l'étudiant effectivement apprenne, non pas que le contenu soit transmis par le professeur.	Une pédagogie qui fonctionne bien aux dépens, non seulement du professeur mais aussi des étudiants, des parents, des employés, des coordonnateurs et des dirigeants.
le Brésilien Paulo Freire, écrivain et professeur au Brésil	L'enseignement peut prendre plusieurs formes, l'oppression ou l'autonomie. L'enseignement n'est pas un transfert de connaissances, c'est une spécificité humaine	La pédagogie origine d'abord chez l'apprenant et doit constituer le centre de la réflexion.
le Suisse Philippe Perrenoud, professeur de psychologie des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse	La pédagogie et la formation doivent être renouvelée et différenciée. À cela se greffent les nouvelles compétences pour enseigner : 1) organiser et diriger des situations d'apprentissage; 2) gérer le progrès des apprentissages; 3) concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation; 4) Impliquer les étudiants dans leurs apprentissages et dans leurs travaux; 5) travailler en équipe; 6) Participer dans l'administration scolaire; 7) informer et impliquer les parents; 8) Utiliser les nouvelles technologies; 9) Affronter les revers et les dilemmes éthiques de la profession; 10) Gérer sa propre formation.	Aux dix compétences ne se greffent pas toutes les relations qui se créent dans la salle de classe. Pour cela, ne jamais laisser de côté sa sensibilité et son affection.
le Français Edgar Morin, formé en économie, en sciences politiques, en histoire, en géographie et en droit, est l'auteur de plusieurs ouvrages renommés dont les sept savoirs nécessaires à l'éducation.	Défendre l'incorporation des problèmes du quotidien à la réalité pédagogique et les inter-relier aux savoirs. Critiquer l'enseignement fragmenté.	Sans une réforme de la pensée, il est impossible d'appliquer ses idées. L'être humain est réductionniste de nature et c'est pourquoi qu'il est nécessaire de se forcer à comprendre la complexité et de combattre la simplicité.

Auteurs	Opinions	Alertes
le Portugais António Nóvoa, Docteur en Éducation et directeur de la Chaire de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lisbonne, Portugal	Le défi des professionnels du milieu de l'éducation est de se maintenir à date sur les lectures traitant des nouvelles méthodes d'enseignement et développer des pratiques pédagogiques efficaces.	La recherche isolée pour actualiser ses recherches est difficile. C'est pourquoi qu'il est recommandé d'utiliser un véhicule institutionnel. Plus important encore est de comprendre ce qu'est un lieu de travail et un endroit idéal pour la formation continue.
le Colombien Bernardo Toro, vice-président, relations publiques de la Fondation Social, entité civile dont la mission est de combattre la pauvreté en Colombie	A créé les codes de la modernité par les sept compétences minimales nécessaires à la participation productive et à l'insertion sociale au XXI ^{ème} siècle. Elles sont : 1) la maîtrise de la lecture et de l'écriture; 2) la capacité de faire des calculs et de résoudre des problèmes; 3) la capacité d'analyser, de synthétiser et d'interpréter des données; 4) la capacité de comprendre et d'actualiser son milieu social; 5) l'incorporation de la critique aux milieux de l'information; 6) la capacité de localiser, obtenir et mieux utiliser l'information obtenue; et 7) la capacité de planifier, de travailler et de décider en groupe.	Contextualiser ne signifie pas utiliser un thème de l'actualité. Canaliser ses énergies pour des sujets qui font un sens à la vie des étudiants
le Brésilien Rubem Alves, psychanalyste et professeur à UNICAMP, Brésil	L'éducateur habite un monde où l'intériorité fait la différence, où les personnes se définissent par leurs visions, passions, espérances et leurs horizons utopiques.	Le professeur se confond à ses fonctions et son travail qui est dominé par l'État et une reconnaissance administrative.
l'Espagnol Fernando Hernández, docteur en Psychologie et professeur en Histoire de l'Éducation et en Psychologie de l'Art de l'Université de Barcelone, Espagne	L'organisation de la réalité pédagogique doit être faite par projet, avec la participation des étudiants et des professeurs. Les différentes phases et activités d'un projet permettent à l'étudiant de se construire une conscience propre sur son cheminement d'apprentissage.	Chaque projet doit être relié avec son contenu afin de ne pas perdre le focus. De plus, il est fondamental d'établir les limites et les buts afin de conclure les dits projets.

ANNEXE 5-A
CADRE CONCEPTUEL

Partie 1 : Connaître l'entrepreneur par une typologie des approches de recherche



Partie 2 : La situation pédagogique de Legendre (1988)

Partie 3 : Opinions de huit gourous en Éducation dans le monde

Auteurs	Opinions	Alertes
l'Espagnol César Coll, professeur de psychologie éducative, Université de Barcelone, Espagne	La pédagogie doit satisfaire tous les niveaux de l'enseignement. Ce qui importe, c'est que l'étudiant effectivement apprenne, non pas que le contenu soit transmis par le professeur.	Une pédagogie qui fonctionne bien aux dépens, non seulement du professeur mais aussi des étudiants, des parents, des employés, des coordonnateurs et des dirigeants.
le Brésilien Paulo Freire, écrivain et professeur au Brésil	L'enseignement peut prendre plusieurs formes, l'oppression ou l'autonomie. L'enseignement n'est pas un transfert de connaissances, c'est une spécificité humaine	La pédagogie origine d'abord chez l'apprenant et doit constituer le centre de la réflexion.
le Suisse Philippe Perrenoud, professeur de psychologie des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse	La pédagogie et la formation doivent être renouvelée et différenciée. À cela se greffent les nouvelles compétences pour enseigner : 1) organiser et diriger des situations d'apprentissage; 2) gérer le progrès des apprentissages; 3) concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation; 4) Impliquer les étudiants dans leurs apprentissages et dans leurs travaux; 5) travailler en équipe; 6) Participer dans l'administration scolaire; 7) informer et impliquer les parents; 8) Utiliser les nouvelles technologies; 9) Affronter les revers et les dilemmes éthiques de la profession; 10) Gérer sa propre formation.	Aux dix compétences ne se greffent pas toutes les relations qui se créent dans la salle de classe. Pour cela, ne jamais laisser de côté sa sensibilité et son affection.
le Français Edgar Morin, formé en économie, en sciences politiques, en histoire, en géographie et en droit, est l'auteur de plusieurs ouvrages renommés dont les sept savoirs nécessaires à l'éducation.	Défendre l'incorporation des problèmes du quotidien à la réalité pédagogique et les inter-relier aux savoirs. Critiquer l'enseignement fragmenté.	Sans une réforme de la pensée, il est impossible d'appliquer ses idées. L'être humain est réductionniste de nature et c'est pourquoi qu'il est nécessaire de se forcer à comprendre la complexité et de combattre la simplicité.

Auteurs	Opinions	Alertes
le Portugais António Nóvoa, Docteur en Éducation et directeur de la Chaire de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lisbonne, Portugal	Le défi des professionnels du milieu de l'éducation est de se maintenir à date sur les lectures traitant des nouvelles méthodes d'enseignement et développer des pratiques pédagogiques efficaces.	La recherche isolée pour actualiser ses recherches est difficile. C'est pourquoi qu'il est recommandé d'utiliser un véhicule institutionnel. Plus important encore est de comprendre ce qu'est un lieu de travail et un endroit idéal pour la formation continue.
le Colombien Bernardo Toro, vice-président, relations publiques de la Fondation Social, entité civile dont la mission est de combattre la pauvreté en Colombie	A créé les codes de la modernité par les sept compétences minimales nécessaires à la participation productive et à l'insertion sociale au XXI ^{ème} siècle. Elles sont : 1) la maîtrise de la lecture et de l'écriture; 2) la capacité de faire des calculs et de résoudre des problèmes; 3) la capacité d'analyser, de synthétiser et d'interpréter des données; 4) la capacité de comprendre et d'actualiser son milieu social; 5) l'incorporation de la critique aux milieux de l'information; 6) la capacité de localiser, obtenir et mieux utiliser l'information obtenue; et 7) la capacité de planifier, de travailler et de décider en groupe.	Contextualiser ne signifie pas utiliser un thème de l'actualité. Canaliser ses énergies pour des sujets qui font un sens à la vie des étudiants
le Brésilien Rubem Alves, psychanalyste et professeur à UNICAMP, Brésil	L'éducateur habite un monde où l'intériorité fait la différence, où les personnes se définissent par leurs visions, passions, espérances et leurs horizons utopiques.	Le professeur se confond à ses fonctions et son travail qui est dominé par l'État et une reconnaissance administrative.
l'Espagnol Fernando Hernández, docteur en Psychologie et professeur en Histoire de l'Éducation et en Psychologie de l'Art de l'Université de Barcelone, Espagne	L'organisation de la réalité pédagogique doit être faite par projet, avec la participation des étudiants et des professeurs. Les différentes phases et activités d'un projet permettent à l'étudiant de se construire une conscience propre sur son cheminement d'apprentissage.	Chaque projet doit être relié avec son contenu afin de ne pas perdre le focus. De plus, il est fondamental d'établir les limites et les buts afin de conclure les dits projets.

ANNEXE 5-B

CAHIER D'ENTREVUE

Parte 1 : CADERNO DE TRABALHO DE PESQUISA

Esse documento é para sua leitura e necessita sua avaliação ou comentários.

Informações pessoais

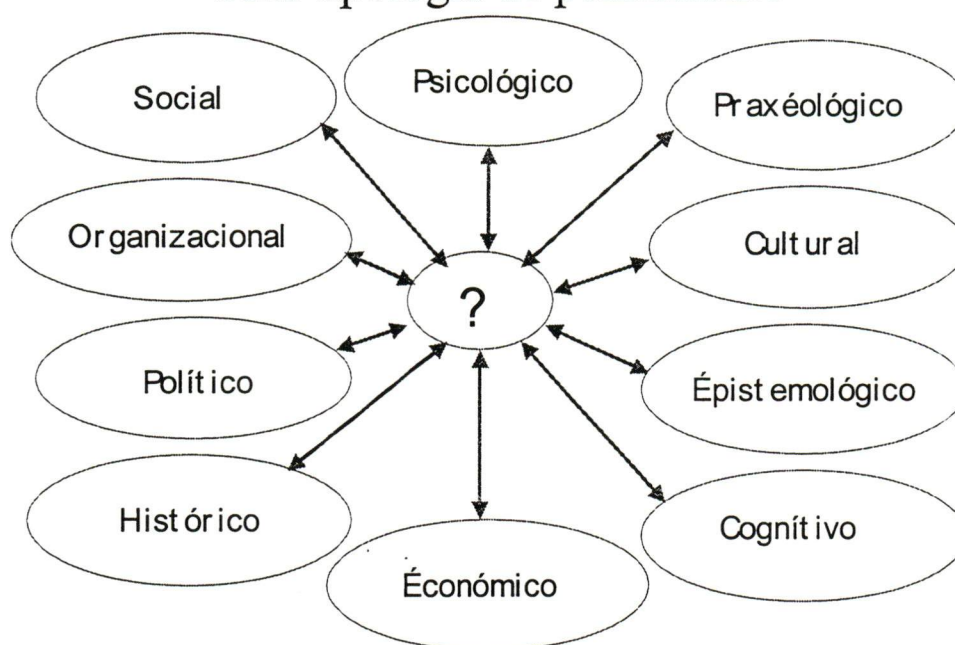
- Nome e Sobrenome
- Endereço
- Profissão
- Redes profissionais
- Redes Pessoais
- Atividades a fora do trabalho

Temáticas gerais

- Como transformar o Centro Universitário FEEVALE num meio universitário incubadora de empreendedorismo, feito agindo sobre a renovação da coletividade de Novo Hamburgo ? e
- Que poderia ser uma cultura empreendedora universitária pertinente? e
- Como conceber um programa de formação em empreendedorismo, ao mesmo tempo inovador, distintivo e ligado a realidade local; respondendo ao sistema de valores empresariais da região afim de transformar o Centro Universitário FEEVALE num organismo de sustentáculo ao desenvolvimento das pequenas empresas da região de Novo Hamburgo ?

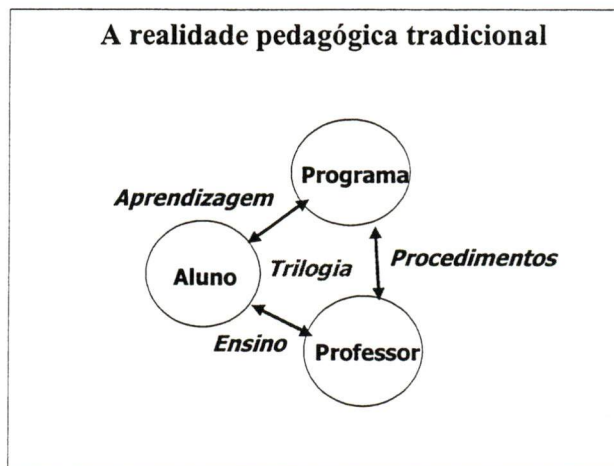
Temáticas especificadas

- Como o Centro Universitário FEEVALE pode formular suas necessidades em termo de ensino e de pesquisa em empreendedorismo ?
- Como estabelecer no Centro Universitário FEEVALE uma cultura organizacional empreendedora ?
- Como podemos estabelecer modelos de aprendizagem a fim de compreender melhor e de determinar as necessidades reais de formação em empreendedorismo no meio universitário ?
- Como podemos conceituar e estabelecer uma estrutura de programação que responda as necessidades existentes?
- Como podemos conceitualizar os conteúdos de programas em empreendedorismo ?
- Como podemos estabelecer estratégias de formação dos formadores que respondam as necessidades e aspirações do meio?
- Como podemos determinar e especificar a qualidade das inter-relações que tenham entre os meios propícios a aprendizagem, a qualidade e ao perfil dos formadores e a clientela universitária ?

Parte 2 : DESENHO DO MODELO EMPREENDEDORISMO**Uma tipologia de pensamento**

TEMÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Desenho do Modelo de Legendre (1988)



Alguns temas na Educação

- Projetos/Empresa
- Meios de capacitação
- Empresas
- Modelos de vida
- Problemas do dia-dia
- Experiência profissional
- Atualização dos conhecimentos
- Teoria/Prática
- Papel do professor
- Papel da escola
- Papel do aluno

Parte 3 : RESUMO DA ÚTIMA ENTREVISTA OU FOCUS GROUP

PARTICIPANTE NO 1

MEIOS: INTEGRACAO DOS MEIOS EXPERIENCIAL E TRADICIONAL – IMPORTANTE DE CONSERVAR O MEIO TRADICIONAL – REALIDADE DO PROFESSOR E DE FALLAR MUITO MAIS DA REALIDADE DA EMPRESA HOJE – CRIAR CONDICOES DE EMPRESAS – AUMENTAR VISAO DAS OPORTUNIDADES – CULTURA DE EMPRESARIO – UM PONTO DE PESQUISA E DE APPLICACAO – UM CENTRO DE CONHECIMENTO – QUI DEVE PERMITIR ACOES DE EMPREENDEDER – QUE PERMITE DE TRANSFORMAR ALUNOS EM EMPRESARIOS – DE BUSCAR INOVACAO – UM MEIO COMUNITARIO – UM MEIO DE EMPRESA – MAS TRADICIONAIS (uf) – CULTURA DE CRIAR PESSOAS QUE PESQUISAM E ESTUDAM – ALUNO TRADICIONAL – BUSCAR PROFISSIONAIS COM QUALIFICACAO – QUE TEM CONHECIMENTOS PRATICOS – QUE TEM RELACOES COM O MERCADO – CONECTADO A REALIDADE DO MERCADO

PROFESSORES: CULTURA DO MEIO AMBIENTE FAVORAVEL A EMPRESA, A PEQUENA EMPRESA – NECESSIDADE DE SAIR DO FOCO INICIAL TRADICIONAL – INTEGRAR A DIMENSAO PRATICA, EXPERIENCIAL – PARA CRIAR INICIATIVA – DE CRIAR UMA BASE DE DESENVOLVIMENTO DA CULTURA EMPREENDEDORISTA – ABERTO AS CONDICOES DE INTEGRAR FORMACAO DE FORMADORES, INTEGRACAO, MAIS EM ALGUMAS AREAS, NAO, OTROS, SI – TEM MEIOS MAS TRADICIONAIS QUE OTROS – DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS – INTEGRACAO DOS CONCEITOS DIFERENTES COM DISCUCAO – INTEGRACAO DA FORMACAO DOS DIFERENTES SETORES DE EDUCACAO – FALTA DE INTEGRACAO – FALTA CONVERSACAO – GENERICA, FORMADOR DUMA CULTURA EMPREENDEDOR – CONHECIMENTO TECNICO – FORMACAO TECNICA E ACADEMICA QUE TEM UNA REFERENCIA QUE E SER UM EMPRESARIO – TWEM QUE SER EMPREENDEDOR – EMPRESA GRANDE ADMINISTRA POR EMPREENDEDORES – PERFIL DE ALUNO – DA QUALIFICACAO ACADEMICA – CURSOS COMPATIVEL – EXPERIENCIA DEVE SER FONDAMENTAL – PESSOAS QUE TEM EXPERIENCIA – FIGURA DO PROFESSOR E IMPORTANTE – DECHAR ALUNO DISCUTIR DOS CONCEITOS DE BASE E PROFESSOR COORDENAR – SI ALUNO E AUTODIDACTE, NAO PODE FUNCIONAR – A EMFOQUE TRADICIONAL E FUNDAMENTAL – ALUNO TEM QUE BUSCAR, DE DISCUTIR MAS COM A COORDINACAO DO PROFESSOR – NAO PODEMOS APRENDER EMPREENDEDORISMO ISOLAMENTE - MERZCLADO DAS FORMAAS MAIS TRADICIONAIS E INOVADORAS –

ALUNOS: TRABALHAM DURANTE O DIA E ESTUDAM A NOITE – PESSOAS QUE PODERAM FAZER PROJECTOS PESSOAIS – MEIO UNIVERSITARIO MAIS ACESSIVEL AOS PROJECTOS DOS ALUNOS

PROGRAMAS PEDAGÓGICOS – DEFINIR O PERFIL DO ALUNO E DETERMINAR O PERFIL DA FORMACAO ADEQUADA – MEIO ACADEMICO SE ADAPTA AO ALUNO - DIFERENTES NIVEIS INTEGRADOS- HOJE, VENDEMOS CURSOS DE DEREITO, ADMINISTRACAO, ETC...- VENDEMOS UMA PROFESSAO – PARA CONSEGUIR EMPREGO – DEPOIS, ALUNOS NAO CONHECEM O MEIO DO TRABALHO DEPOIS SUA FORMACAO – PROGRAMMA DEVE ESTAR PREOCCUPADO PARA A INTEGRACAO NO MEIO DE TRABALHO – EMPRESA JUNIOR PARA PERMITIR INTEGRACAO NO MEIO DA EMPRESA (MODELO) – INCENTIVO INCUBADOR – INTERCAMBIO ENTRE A EMPRESA E A UNIVERSIDADE – FAZER ESTAGIAS DURANTE O PROCESSO DOS CURSOS – PRIMEIRO SEMESTRE, NUM SETOR ESPECIFICADO – EMPRESA JUNIOR – INCUBADORAS – ESTAGIOS – PROGRAMMA DE DESENVOLVIMENTO DE PROJECTO DURANTE TUDO CURSO – POTENTIAL QUE TEM TRABALHANDO 4 ANOS PARA DESENVOLVER UMA IDEA DE NEGOCIO, DE COMO FUNCIONA UM NEGOCIO – CUANDO TERMINARAM UM CURSO, NAO CONSEGUIEM UM TRABALHO – MAIS DE DESENVOLVIMENTO PROPIO – FORMANDO UM CONSELHO DE BASE – SOCIEDADE QUE APOIO NO MEIO DE DESENVOLVIMENTO – ADAPTAR UM PROGRAMA EXISTENTE – IMPLANTAR – BAO ESTRUTURA – BOA FORMACAO ADAPTADA – FALTA OBJECTIVO COMUN DE DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDEDORISMO – INTEGRACAO DE UM PROGRAMMA DE EMPREENDEDORISMO EFICIENTE – HOJE, VISOES DIFERENTES – MEIOS TEM RELACOES, EXPERIENCIA – MUITO POUCO DE RELACOES COM O MEIO DE EMPRESA – IDENTIFICAR PEQUENAS EMPRESAS E INTEGRAR ALUNOS PARA EMPRENDER E ASSESSORAR OS EMPREENDEDORES – TER QUE PESSOAS (EMPRESA JUNIOR) ALUNOS FAZEM COM UMA ESTRUTURA MAIS ADEQUADA PARA INTEGRAR – INCUBADORA QUE PODE ACOMPANHAR OS ALUNOS EM SEUS PROJETOS – ESTRUTURA BARRATA – PARA COMENCAR DESENVOLVER NOVOS NEGOCIOS - TRANSVERSAL – MUDAR A FORMA, AS DISCIPLINAS – CONHECIMENTO DE BASE E TRANSFORMAR AS MANEIRA DE CONSTRUIR AS DISCIPLINAS – FORMACAO CONTINUAL – METODOLOGIA DE BASE – FORMA MAIS ADEQUADA AO PERFIL EMPREENDEDOR – QUADRO DE REFERENCIA – CONTEUDOS A DISCRECAO DOS PROFESSORES E QUESTIAO DE COMPETENCIA – MODELO DE BASE E A PARTIR DE ESQUELETO – DENTRO A DEIXAR PROFESSOR TRABALHAR A FORMA E CONTEUDOS DO CURSO – INICIATIVA E CRIATIVIDADE EM PRIORIDADE – PODE

INTEGRAR DIFERENTES METODOS TECNICAS, APROXIMACOES DEPENDE DA SITUACAO – TEM QUE SER MAIS INTELIGENTE –

APRENTIZAGEM: QUEBRAR O PARADIGMO DO PROFESSOR NA ALULA QUE ENSINA E APLICA UMA FORMA DE DESENVOLVIMENTO MAIS PRATICA – INTEGRACAO DA EXPERIENCIA A EMFOQUE TRADICIONA – DESENVOLVER FORMAS PEDAGOGICA MAIS PRATICA MAIS QUE RESOPONDE AO MEIO EMPREENDEDOR – DISCIPLINA DE EMPREENDEDORISMO – NECESSITA 4 ANOS PARA FAZER UM CURSO DE ADMINISTRACAO – INTEGRAR A DIMENSAO EMPREENDEDOR –

ENSINO: PRIMEIRO, AULA DEVERIA SER UM LOCAL DE DISCUSSAO, O PROFESSOR DEVERA SER UM MEDIADOR DE IDEAS – ALUNOS DEVERIA ESTUDAR E DEPOIS DISCUTIR – TRANSFORMA A SALA DE AULA UM FERRAMENTA DE DISCUSAO, DE CRIACAO, DE AGREGAR CONHECIMENTO – MELHOR FERRAMENTO COMENCA (1) PARA CRIAR A DEFINIR CONCEITOS – CRIAR CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO DE IDEAS, MAS DE FORMA CONSTRUTIVA (2), ETAPA DE FORMACAO E DISCUSAO, E (3) APLICACAO DA IDEA – FAZER EXERCICIOS PRATICOS – APLICAR CONCEITOS – DEFINIR AS CONSEQUENCAS – AULA TRADICIONAL ONDE QUE TEM 3 MOMENTOS DE APRENTIZAGEM DIFERENTES – EXPLORAR AS COMPETENCIAS DOS ALUNOS – TRANSFORMAR SEUS LUGARES NO MEIO DE TRABALHO –COM UM PARADIGMO NOVO - FORMA DE ENSINAMENTO MAIS PRATICO – MAIS ESPECIFICAS, MENOS GENERICAS – PERMITIR FORMACAO DOS EMPREENDEDORES EMPRESARIO E NAO EMPRESARIO.

TECNICOS E METODOS: ESTUDO DE CASO, VIDEOS – INNETERNET – UTILIZACAO – SER EMPREENDEDORE E QUE TEM SONHOS (DOLABELA) – SER HUMANOS – VIVIR NUMA SOCIEDADE – TEM QUE EXISTIR UM TRABALHO DE GRUPO – AULA DE CONFERENCIA – DISCUSAO COM OTRAS CLASES PARA COMPARAR IDEAS – CULTURA DIFFERENTE – CURSOS DIFERENTES – IMPLOANTAR DA MELHORA FORMA AQUI – IMPLANTAR COM CULTURA LOCAL – CONSTRUIR E CRIAR JUNTOS NOVAS IDEAS – USAS A COMPETENCIAS DOS ALUNOS E INTERCAMBIAR – PEQUENA SOCIEDADE NA CLASSE –

ANNEXE 6

LA PREMIÈRE RÉUNION



ANNEXE 7

PRÉSENTATION DU CHAMP DES POSSIBLES

MEMO 070501

OBJETO:

Documento de Trabalho – PESQUISA EMPREENDEDORISMO - Confidencial

Gostaria de agradecer a todos vocês por presenciar a palestra de apresentação da pesquisa de sexta-feira passada. É um prazer poder contar com vocês no grupo, e espero que essa experiência traga benefícios. Este documento constitui uma introdução ao projeto e possui diferentes temáticas.

A- Quadro de amostras potenciais:

Estamos pensando em convidar entre 30 e 40 pessoas do meio de Novo Hamburgo para responder a pesquisa com maior representatividade. Além disso, o patrimônio da região possui diferentes tipos de atores no processo de desenvolvimento local onde o Posto de Pilotagem deveria ser observado e identificado.

Na região, propomos buscar participantes que procuram evoluir:

1. No aparelho econômico de produção de produtos e serviços;
2. No aparelho financeiro;
3. No aparelho decisivo;
4. Na dimensão sócio-cultural;
5. A população em geral.

Por favor, indique alguém que você conhece:

1- No aparelho econômico de produção de produtos e serviços, de três níveis:

- *Empreendedores evoluindo no mercado local da região da Vale dos Sinos (Novo Hamburgo), por setor de atividade;*
- *Empreendedores evoluindo no mercado externo da região de Novo Hamburgo, por setor;*
- *Empreendedores que produzem através de outras empresas locais ou externas da região, por setor de atividade.*

2- No aparelho financeiro:

- *Diretores de empresas de financiamento para consumo;*
- *Diretores de empresas de financiamento para investimentos*
- *Diretores de empresas de pequenos financiamentos de projetos locais.*

3- Instituições e Governos:

- *Atores do Governo Municipal de Novo Hamburgo;*
- *Atores do Governo do Estado de Rio Grande do Sul;*
- *Atores do Centro Universitário FEEVALE;*
- *Atores dos sistemas educativos dos niveles inferiores (Escolas Públicas e Escolas Técnicas);*
- *Líderes sindicais;*
- *Líderes das Câmaras de Indústria e Comércio locais;*
- *Líderes de outras Câmaras;*
- *Organismos sustentáveis, do trabalho local;*
- *etc...*

4- Dimensão sócio-cultural da região:

- *Atores dos Jornais locais;*
- *Atores da televisão local;*
- *Diretores dos Museus e Centros culturais;*
- *etc...*

5- População em geral:

- *Líderes sociais naturais;*

B- Cenários potenciais de pesquisa:

- Primeiro cenário, com:
 - o Entrevistas semi-dirigidas e Grupo de Discussão com 30 a 40 atores do desenvolvimento local de fora da FEEVALE;
 - o Dois *Focus Group* (um para estudantes e um por dirigentes e professores) a FEEVALE para obter as visões de dois grupos específicos; os alunos e os funcionários do meio da FEEVALE..
- Secundo cenário, com:
 - o Entrevistas semi-dirigidas com 30 a 40 atores da região;
 - o Questionários (Likert escala) sobre conteúdos, métodos e meios (ref. o modelo).
- Terceiro cenário, com:
 - o Entrevistas semi-dirigidas com 30 a 40 atores da região.
- Possui outros cenários...por favor, propor...

C- Conteúdos de pesquisa

Introdução

- Apresentação de um código ético de pesquisa;
- Formulário de informações pessoais (nome, sobrenome, endereço, ocupação profissional, escolaridade, idiomas, etc...)
- Desenvolvimento local, segundo Prévost (1990) et Bherer & DesAulniers (1998)
- Situação pedagógica (Legendre 1988)
 - o Formadores
 - o Clientelas
 - o Programas
 - o Meios
- Educação segundo os oito pensadores de Educação:
 - o Projetos;
 - o Ensino;
 - o Complexidade;
 - o Aprendizagem;
 - o Convivência;
 - o Práticas

Se tiverem outras temáticas em relação a estas dimensões, por favor, enviem opiniões a respeito deste documento.

ANNEXE 8

MANDAT DE RÉALISATION DU FOCUS GROUP

Novo Hamburgo, 20 de juin de 2003.

Prezado Professor
Eric Dorion

Conforme solicitado, estamos apresentando-lhe a proposta referente ao desenvolvimento de um estudo qualitativo em relação ao a “*Formação Universitária em Empreendedorismo: Uma Experiência Brasileira na região de Novo Hamburgo, RS*”. A proposta de pesquisa contemplará:

Pesquisa Qualitativa (FOCUS GROUP)

Objetivos

Esta etapa tem como objetivo levantar os principais aspectos percebidos pelos alunos de alguns cursos de ensino superior do Centro Universitário Feevale em relação ao empreendedorismo local.

Metodologia

Será utilizada a técnica de grupos de foco (*Focus Group*), na qual são convidados de 8 a 12 alunos pertencentes ao ensino superior. Os indivíduos que participarão de cada grupo serão selecionados em função de seus perfis que serão previamente traçados pelos responsáveis. A listagem dos nomes dos alunos será encaminhada ao CPP pelo Prof. Flavio Stein e Alexandre Zeni.

O recrutamento (elaboração do convite), fornecimento da sala completa para a realização do grupo de discussão, , lanche (coffee break) e áudio-vídeo será de responsabilidade do CPP. A elaboração do roteiro de discussão, transcrição dos dados está aos encargos do Prof. Pertille e Prof. Eric, bem como a condução do grupo de discussão. O brinde para os participantes será fornecido pela PROTEC.

O investimento deste grupo será de R\$ 820,00 (oitocentos e vinte reais), correspondentes a equipe CPP, sala ASPEUR, lanche, confecção convites, confirmação das presenças e audiovisual. Demais custos relacionados aos profissionais da Feevale envolvidos no projeto estão aos encargos da PROTEC.

Prof. Ms. Ramon F. da Cunha

Pró-Reitor do Ensino de
Graduação e Pesquisa

Profa. Joelma Maino

Coordenadora do Centro de
Pesquisa e Planejamento

Joceli Silveira

Assessora de Pesquisa

De acordo: _____
Assinatura CONTRATANTE

Aprovação:

Prof. Ramon Fernando da Cunha
(Pró-Reitor de Ensino de Graduação e Pesquisa)

Prof. Cleber Prodanov
(Pró-Reitor de Tecnologia e Inovação)

Data: ____/____/2001

ANNEXE 9

**SYNTHESE DE LA METHODE PRECONISEE PAR MINAYO (1996)
ET DE OLIVEIRA (2000)**

La méthodologie d'analyse herméneutique-dialectique préconisée par Minayo (1996) réalisée par de Oliveira (2000), comprend deux niveaux d'interprétation :

- A- Le niveau des déterminations fondamentales qui s'établissent dans la phase exploratoire de la recherche. Ce niveau constitue le jalon théorique fondamental au processus d'analyse et se rapporte au contexte sociohistorique des groupes enquêtés. Il est donc possible de travailler dans différents contextes :
 - 1. La conjoncture socioculturelle, économique et politique dans laquelle se situent les *stakeholders* de la recherche;
 - 2. L'histoire des *stakeholders* et leur insertion dans le milieu entrepreneurial et du développement local;
 - 3. Les politiques des organismes où travaillent les *stakeholders* de la recherche,
 - 4. La communauté de la région de Novo Hamburgo.

- B- Le niveau de rencontre avec les faits empiriques, c'est-à-dire la rencontre avec les faits apparus lors de la recherche sur le terrain. Ce niveau constitue les points de départ et d'arrivée de toute enquête. Les étapes essentielles nécessaires à l'«opérationnalisation» de l'analyse des données selon la méthode de Minayo (1996) sont les suivantes :
 - 1. L'aménagement des données : comprend l'organisation de toutes les données collectées sur le terrain, ce qui inclut notamment la transcription des interviews, la lecture des documents, les annotations d'observations personnelles et la synthèse des interviews. À la fois, appelé la codification, ce premier pas comprend aussi la condensation des données par les groupes interviewés, décrit plus haut;
 - 2. La classification des données : il faut comprendre ici que les données n'existent pas toutes seules, elles sont construites à partir de notre remise en question à leur sujet, au départ d'une base théorique. Raccrochée à la théorie, une lecture exhaustive et répétée (lecture dite «flottante» par Minayo, 1996) des textes, des entrevues, des observations et des documents permettra d'identifier les «structures relevantes» selon les *stakeholders* et leur milieu de travail. Ces structures, dites relevantes, identifiez dans chaque *verbatim* et dans tous les autres entretiens, seront classées «par petits tas», en fonction de leur effet de convergence et leurs similitudes. Au début de la recherche, nous proposerons au poste de pilotage les catégories qui correspondent aux pôles dans le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1988). Il faut rappeler que ces catégories générales sont sous-jacentes à toutes les dimensions touchant ce modèle mais qu'elles pourront varier, dépendant des choix et des orientations proposées par le poste de pilotage. Elles constituent

un des fils conducteurs de notre thèse et sont en tant que telles une référence théorique qui sert de point d'ancrage au déroulement de notre recherche;

3. L'analyse finale : c'est le moment où on fait l'articulation entre les données et les référentiels théoriques de la recherche, pour trouver les réponses aux questions et objets formulés même si la théorie est constamment présente dans les deux phases antérieures. C'est quand on arrive à cette phase finale de l'analyse des données que le matériel empirique est travaillé avec le plus d'intensité selon les référentiels théoriques. C'est alors qu'a lieu « le véritable moment dialectique », par le mouvement incessant qui s'élève de l'empirique vers le théorique et vice versa, qui danse entre le concret et l'abstrait, entre le particulier et le général, visant le concret pensé (Minayo, 1996. 230-238 ; tiré de «de Oliveira», page 24).

ANNEXE 10

POINTS DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT LOCAL SUR LA FORMATION EN ENTREPRENEURSHIP

Point de vue pédagogique de Aldo.

Aldo considère que le milieu universitaire constitue un centre de recherche et d'application des connaissances. Aldo reconnaît que le milieu universitaire possède un caractère traditionnel, qui permet de former des étudiants capables de chercher et d'étudier, mais que ce dernier est coupé de la réalité des affaires.

Aldo considère que le milieu doit permettre aux étudiants de poser des gestes d'apprentissage entrepreneuriaux leur permettant de se former dans une perspective entrepreneuriale. Le milieu universitaire doit être à l'affût de l'innovation, tout en étant à caractère communautaire avec une orientation basée sur la culture de l'entreprise.

Le milieu universitaire doit recruter des professeurs qualifiés, qui détiennent des qualifications autant pratiques que théoriques, impliqués dans des réseaux professionnels et au courant des réalités actuelles du marché

Le milieu universitaire favorisant l'entrepreneurship doit permettre un milieu favorable à l'entreprise, la petite entreprise. Le milieu universitaire doit permettre d'intégrer la dimension, pratique et expérientielle promouvant ainsi le développement de l'initiative chez l'étudiant, bref de cultiver le développement d'une culture entrepreneuriale.

Le milieu universitaire orienté vers une attitude entrepreneuriale doit savoir intégrer les milieux expérientiels, soit ceux de l'entreprise, au milieu traditionnel. Un objectif du milieu universitaire est de savoir créer des conditions respectant celles des entreprises.

Selon Aldo, le professeur est celui qui détient la connaissance, il constitue le modèle de l'étudiant dans la discipline qu'il enseigne. Il transmet cette connaissance selon ses propres critères et capacités, mais respecte une approche traditionnelle qui est fondamentale. Par contre, le professeur est trop souvent isolé en tant que concepteur.

Le professeur idéal en entrepreneurship doit être à la fois générique, capable de transmettre une culture entrepreneuriale et détenir des connaissances techniques. Le formateur doit détenir une formation technique et académique qui prend ses sources dans un contexte d'expérience du secteur de l'industrie et de connaissances entrepreneuriales. Le formateur idéal doit être ouvert à une formation continue, non seulement dans son champ de connaissances mais aussi en tant que pédagogue. Le professeur doit être ouvert à l'intégration d'autres disciplines que celle dans laquelle il évolue et fait des recherches. Plus important encore, le professeur doit avoir une constante préoccupation sur la dimension humaine qui motive son travail.

Selon Aldo, les programmes de formation actuellement offerts en milieu universitaire dans la région peuvent prendre différentes formes. Que ce soit pour de la formation universitaire de base axée sur une discipline spécifique, pour des programmes adaptés en fonction des besoins d'une clientèle spécifique, il existe un cadre de référence qui permet au professeur de sélectionner les contenus et les méthodes de formation. Les milieux de formation universitaires vendent actuellement une profession, un emploi assuré, mais les étudiants qui sortent du milieu universitaire n'ont aucune connaissance du milieu dans lequel ils travailleront.

Les programmes de formation universitaire doivent aussi offrir des options correspondant au profil entrepreneurial, répondant à la nécessité d'intégrer les réalités du milieu expérientiel. En d'autres termes, les programmes de formation doivent se préoccuper de l'importance de l'intégration des étudiants avec le milieu des affaires. Les programmes de formation constituent en soi un processus d'incubation, un échange perpétuel entre l'université et le milieu des affaires.

Par exemple, les programmes devraient impliquer des cours avec stage en entreprise mais avec une approche orientée sur la perspective entrepreneuriale, dans un secteur spécifique de l'industrie qui répond aux goûts et aux passions de l'étudiant. Un programme de formation devrait permettre aussi le développement d'une idée et d'un projet d'entreprise, et ce, sur une période qui correspond plutôt à la réalité des affaires qu'à la réalité académique. Adapter le programme de formation en fonction de la réalité des affaires et non le contraire.

Le programme devrait fournir à l'étudiant la chance d'établir des relations privilégiées avec les entrepreneurs et les entreprises, développer des relations et des réseaux d'affaires, leur permettant éventuellement à développer sa propre entreprise. Dans une perspective pédagogique, les programmes de formation en entrepreneurship devraient prendre des formes à la fois transversales, de formes et de durée variée, permettant ainsi une adaptation de certains programmes de formation dans une perspective entrepreneuriale. Par exemple, proposer des cours de motivation personnelle dans un programme de sciences de l'administration.

Selon Aldo, le profil de l'étudiant constitue un critère important dans une situation pédagogique. Il n'est pas seulement le récipiendaire des connaissances transmises mais aussi une personne critique avec des préférences et des passions. L'étudiant est celui qui cherche et le professeur doit échanger avec lui afin de stimuler son questionnement.

Les étudiants du Centro Universitário Feevale ont un profil varié. La clientèle la plus importante est constituée de professionnels de jours qui se forment le soir pour obtenir de meilleures conditions de travail. Dans une perspective entrepreneuriale ou de création d'entreprise, plusieurs étudiants, selon l'intervenant, ont la capacité de se partir en affaires.

Selon Legendre (1988), les relations pédagogiques prennent plusieurs formes. L'enseignement en est une. Selon Aldo, l'enseignement persiste à retenir une approche traditionnelle. En effet, la salle de classe et les produits de formation constituent le cadre de référence privilégié de la majorité des professeurs.

Aldo considère que l'enseignement en entrepreneurship doit permettre l'intégration de connaissances pratiques aux savoirs théoriques. L'enseignement doit permettre la recherche d'idée nouvelle, d'être le catalyseur de discussion et d'échange, bref d'être un outil de culture de créativité. Un *shift paradigmatique* dans la relation d'enseignement, à savoir l'application de concepts présentés en classe jumelée à une conjugaison séquentielle de l'étude et de la discussion constitue une vision novatrice de l'enseignement.

L'enseignement constitue en soi la création et la construction conjointe de nouvelles idées. À savoir, de valoriser la conversation en classe, de laisser les étudiants discuter des concepts de bases élaborés en classe et de les tremper dans une perspective réaliste entrepreneuriale, la classe constituant une microsociété entrepreneuriale où sont véhiculés les savoirs explicites transmis par le professeur mais aussi les compétences et expériences des étudiants.

Aldo considère que l'entrepreneur est un être qui apprend de ses expériences propres. Dans cette perspective, les acteurs du milieu universitaire doivent reconnaître cette réalité afin de bien comprendre comment se développe et se forme un entrepreneur. La classe est le milieu où se communique les savoirs théoriques du professeur aux étudiants. Les concepts exposés en classe par le professeur sont ensuite discutés avec les étudiants pour des fins d'apprentissage et de la compréhension de nouvelles idées chez l'étudiant. L'objectif premier du milieu universitaire est de permettre le développement propre de l'étudiant. Non de former une cohorte de travailleurs avec des pensées et des visions similaires mais plutôt de former des professionnels avec des visions différentes et personnalisées. Augmenter la vision des opportunités, le développement d'initiatives personnelles bref, de stimuler l'action entrepreneuriale chez l'étudiant.

Selon Aldo, le professeur utilise habituellement des méthodes de base telles que des études de cas et des travaux d'équipe. Idéalement, le professeur devrait intégrer un choix plus varié de méthodes et techniques d'enseignement tel que l'utilisation d'études de cas, de vidéos, de l'internet. En complémentarité à l'enseignement et à l'apprentissage, les méthodes et les techniques utilisées par le formateur font le lien entre la source de formation que constitue le programme en tant que tel et le résultat désiré par l'étudiant soit un niveau de formation recherché. L'application et la réalisation du programme de formation par le formateur se traduisent par différentes méthodes et techniques qu'il utilise afin de réaliser son travail.

Selon Aldo, profil typique de l'étudiant de la région de Novo Hamburgo est bipolaire. L'étudiant de soir est un professionnel qui occupe ses journées au travail et

ses soirées, à l'université, question d'augmenter son niveau de compétences afin d'obtenir de meilleures conditions de travail. L'étudiant de jour, quant à lui, est un jeune sans expérience qui se forme pour obtenir un noyau de compétences qui lui permettra de trouver du travail à la sortie de l'université. Le bagage expérientiel de l'étudiant de soir est élevé tandis que celui de l'étudiant de jour est quasi nul. L'étudiant constitue une source de connaissances et d'expériences qui pourraient être mises à profit dans le cadre de la formation.

Le clivage université-entreprise qui prévaut crée un vide en termes de relations, d'interrelations et de plate-forme de support du milieu expérientiel, soit celui des entreprises, à celui du milieu universitaire. En effet, les entreprises savent mieux expliquer les réalités du milieu des affaires que le milieu universitaire. L'université doit être un milieu incubateur de haute gamme pour les étudiants et fournir le support expérientiel et technologique à l'étudiant. Par exemple, l'entreprise est un milieu idéal pour développer la motivation de l'étudiant à faire des affaires. L'université doit adopter cette approche et se doter des outils nécessaires pour arriver à cette fin.

Idéalement, le milieu universitaire devrait faire le pont entre le milieu des affaires, le milieu des technologies de l'information et le milieu traditionnel de formation. Le milieu universitaire doit devenir une société pour l'entrepreneur qui est à la source des réalités du monde des affaires.

La relation qui existe entre le monde des entreprises et celui des enseignants est assez morcelée. En effet, le processus de formation du formateur suit un cheminement principalement axé sur l'acquisition de la production des connaissances théoriques. Le formateur est choisi d'abord pour ses compétences en termes de formation académique. L'expérience entrepreneuriale ne constitue pas un critère de sélection.

Afin de pouvoir développer une culture entrepreneuriale dans le milieu universitaire, le professeur doit être à l'affût de l'innovation, c'est-à-dire être d'abord et avant tout connecté à la réalité du marché. De développer des relations constantes avec les acteurs du marché permettent au professeur de construire et créer des idées nouvelles en collaboration avec les étudiants. Un accès permanent aux réalités du marché permet aussi une intégration des expériences de travail en milieu universitaire. Pour en arriver à de tels résultats, le formateur doit accepter de vivre une formation adéquate et actuelle, de penser en termes de formation continue, et ce, sur une base permanente.

L'université idéale selon Aldo. L'opinion de Aldo quant à l'Université idéale est la suivante. L'université doit être neutre en termes de choix politiques, ce qui lui permet de s'actualiser. L'université idéale doit développer une vision holistique et communautaire, et ce, afin de ne pas rester isolée. L'université doit être accessible en termes de produits offerts à la population de la communauté et impliqués dans le

développement local de son milieu. Le Centro Universitário Feevale constitue un acteur du développement local de Novo Hamburgo.

Point de vue pédagogique de Bernard

Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse des commentaires de Monsieur Aldo a été produite à Bernard au début de l'entrevue. Nous avons offert de lui remettre une copie pour sa bonne lecture avant de procéder à l'entrevue mais ce dernier a préféré se référer au modèle de Legendre (1988) comme thématique d'entrevue.

Bernard considère que le milieu universitaire constitue un centre de recherche et d'application des connaissances fiable et crédible. Par contre, Monsieur Bernard considère que le milieu universitaire est déphasé de la réalité des affaires, ce qui ne permet pas de fournir une formation actuelle.

Bernard considère que le milieu universitaire doit se définir une mission, des objectifs et un plan stratégique qui doivent permettre aux étudiants de se former dans une perspective entrepreneuriale. Le milieu universitaire doit être innovateur, permettant l'intégration des milieux technologiques et expérientiels à celui du milieu traditionnel. Le milieu universitaire doit être au-devant des entreprises, en développant une orientation basée sur la culture de l'entreprise.

Selon Bernard, le professeur idéal est celui qui est médiateur de conférence. Il doit détenir sans aucun doute des connaissances pratiques et techniques du milieu des affaires, doit être compétent en termes d'intégration de ses capacités comme enseignant et ses expériences des affaires. Le professeur doit pouvoir s'évaluer et être évalué par les autres afin de pouvoir s'améliorer et s'actualiser.

Selon Bernard, les programmes de formation actuellement offerts en milieu universitaire dans la région doivent prendre différentes formes, que ce soit pour de la formation universitaire de base axée sur une discipline spécifique ou pour des programmes adaptés en fonction des besoins d'une clientèle spécifique.

Les programmes de formation universitaire doivent aussi offrir des options correspondant au profil entrepreneurial. En d'autres termes, les programmes de formation doivent se préoccuper de l'importance de l'intégration des étudiants avec le milieu des affaires, avec l'apparition de stages en entreprise. Par exemple, les programmes devraient impliquer des cours avec stage en entreprise mais avec une approche orientée sur la perspective entrepreneuriale, dans un secteur spécifique de l'industrie qui répond aux goûts et aux passions de l'étudiant. Un programme de formation doit permettre aussi le développement d'une idée et d'un projet d'entreprise. Adapter le programme de formation en fonction de la réalité des affaires.

Le programme doit fournir à l'étudiant la chance d'établir des relations privilégiées avec les entrepreneurs et les entreprises, développer des relations et des réseaux d'affaires, leur permettant éventuellement à développer leur propre entreprise, tout comme Bernard.

Dans un contexte pédagogique, les autorités universitaires doivent permettre le développement de nouveaux programmes qui intègrent à la fois les questions techniques, administratives ou tout autres qui répondent aux besoins du milieu des affaires. Des formations différentes en termes de durée, de contenu spécialisé ou non ou de thématiques nouvelles. L'intégration de la vision entrepreneuriale, soit sous forme de programme, de formation ou de séminaires ponctuels. Le Centro Universitário Feevale devrait développer un centre d'appui, de formation et de recherche en entrepreneurship afin de répondre aux besoins de la communauté de Novo Hamburgo. De plus, l'utilisation d'étude de cas devrait être mise en valeur et l'université devrait un centre d'étude de cas afin de produire des cas qui répondent à la réalité de la région, non à celle de champions d'une autre région ou d'un autre pays. la formation en entrepreneurship ne doit pas seulement se référer au processus de création d'entreprise. La formation en entrepreneurship fait référence au changement de vision et de comportement de l'étudiant dans le milieu de l'entreprise. Ça le concerne autant comme employé qui développe et prend des initiatives que l'entrepreneur qui développe sa propre entreprise.

La formation universitaire doit avoir un caractère holistique, non seulement de développer de nouvelles formes d'extension, mais de créer une classe différente, nouvelle où la capacité de communiquer en une ou plusieurs langues est tout aussi importante que la capacité de travailler dans son domaine technique.

Selon Bernard, l'entrepreneur commun n'a pas de formation supérieure universitaire. Les étudiants du Centro Universitário Feevale ont un profil varié. La clientèle la plus importante est constituée de professionnels de jour qui se forment le soir pour obtenir de meilleures conditions de travail. L'étudiant universitaire finissant n'a pas le noyau de compétence à offrir à quelque employeur que ce soit, ce qui lui donne des difficultés à s'adapter au milieu des entreprises.

Bernard considère les programmes de formation universitaire, doivent permettre le transfert de connaissances adaptées aux marchés d'aujourd'hui. Non de former un professionnel avec des pensées et des visions similaires mais plutôt de former des travailleurs avec des compétences qui répondent aux besoins des industries. Un des objectifs de ces programmes est de diminuer l'impact des échecs dans le milieu des affaires.

Selon Bernard, le professeur utilise habituellement ses propres méthodes et techniques pour transmettre ses connaissances. Idéalement, le professeur devrait intégrer un choix plus varié de méthodes et techniques d'enseignement tel que l'utilisation d'études de cas, et de l'internet.

Les entreprises savent mieux expliquer les réalités du milieu des affaires que le milieu universitaire. L'université doit devenir un milieu incubateur de l'entrepreneurship pour les étudiants et fournir le support d'expérience et des technologies pour l'étudiant. Par exemple, créer des programmes de formation avec la participation réelle des entrepreneurs. L'université doit adopter cette approche et se doter des stratégies nécessaires pour offrir une formation qui répond aux besoins des entreprises, une formation qui non seulement démystifie les technologies de l'information mais qui permet à l'étudiants de développer des réseaux et des relations d'affaires porteuses d'opportunité.

La relation qui existe entre le monde des entreprises et celui des enseignants doit être renforcée. En effet, le professeur doit être avant tout connecté à la réalité du marché. Un accès permanent aux réalités du marché permet une intégration des expériences de travail en milieu universitaire.

L'université idéale selon Bernard. La vision de Bernard de l'Université idéale est la suivante. L'université doit être neutre en termes de choix politiques. L'université idéale doit être dynamique pour rester à l'avant-garde du développement. Elle doit être moderne en termes de technologies de l'information. L'université idéale développe une vision holistique et communautaire, et ce, afin de ne pas rester isolée du milieu pour lequel elle existe. L'université doit se doter d'une vision du développement comme acteur du développement local de son milieu. Le Centro Universitário Feevale doit se reconnaître comme un acteur du développement local de Novo Hamburgo.

Point de vue pédagogique de Claude

Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse des cumulatives des commentaires des intervenants précédents a été produite à Claude au début de l'entrevue. Nous avons offert de lui remettre une copie pour sa bonne lecture avant de procéder à l'entrevue. Il a rapidement pris connaissance des données exposées mais ce dernier a préféré se référer au modèle de Legendre (1988) comme thématique d'entrevue.

Claude considère que le milieu universitaire constitue un centre de recherche et de transfert des connaissances. Son caractère traditionnel répond au besoin de transfert des connaissances du milieu traditionnel. Par contre, Claude considère que le milieu universitaire est déphasé de la réalité des affaires, que le milieu universitaire brésilien est en crise d'identité par rapport à son orientation pédagogique. Doit-elle être plus actualisée en ce qui concerne les réalités pratiques du monde des affaires ou rigoureuse en termes de recherche et de développement académique?

Claude croit en l'urgence du milieu universitaire de se définir une mission, des objectifs et un plan stratégique qui permettent aux étudiants de se former dans une perspective entrepreneuriale qui répond aux réalités de l'économie locale. Être un

milieu incubateur d'idées et de projets de haute gamme des étudiants. Le milieu universitaire doit être innovateur, permettant l'intégration des milieux technologiques et expérientiels à celui du milieu traditionnel. Le milieu universitaire doit être au-devant des entreprises, en développant une orientation basée sur la culture de l'entreprise. L'université a le devoir de rechercher son auto-financement, soit en développant des ententes avec l'entreprise privée, et ce, afin d'obtenir son autonomie en matière de développement institutionnel.

Selon Claude, le professeur en entrepreneurship est celui qui est d'abord un modèle pour ses étudiants. Il doit détenir sans aucun doute des connaissances pratiques et techniques du milieu des affaires. Ce professeur doit être compétent en termes d'intégration de ses capacités comme enseignant et ses expériences du monde des affaires; il doit savoir être un bon généraliste tout en étant un excellent académicien. Ce professeur doit être un chercheur au-devant des entreprises, à la fois innovateur et efficace dans l'utilisation pédagogique des technologies de l'information. Le professeur en entrepreneurship va s'intéresser à ses étudiants au point de connaître les passions de chacun, de connaître leur potentiel entrepreneurial.

Claude considère que les programmes de formation universitaire dans la région du Vale do Sinos ont un cadre strictement traditionnel. La recherche que l'étudiant procure des solutions managériales; les théories guident à la reconnaissance des problèmes managériaux. En contrepartie, l'entrepreneurship est un phénomène culturel qui répond aux besoins premiers de la collectivité de Novo Hamburgo. L'entrepreneur est toujours à l'affût d'opportunités d'affaires et l'étudiant universitaire est confronté entre la réalité du milieu des affaires et la réalité académique du milieu universitaire. Actuellement, les programmes de formation universitaire ne forment que des employés. La vision universitaire est systématiquement orientée en fonction de ce principe et les programmes sont habituellement construits pour permettre à l'étudiant de résoudre un problème quelconque, non de se définir ses propres contextes.

Les programmes devraient offrir une formation adaptée qui permet aux étudiants de rêver, de développer de leurs propres contextes et des visions personnelles. Les autorités universitaires doivent se préoccuper du concept de recherche, que ce soit pour des activités d'extension dans un contexte d'apprentissage (*Empresa Junior*), ou pour identifier des alternatives de produits ou de marché en relation avec un secteur d'activité quelconque. Les programmes devraient offrir différentes propositions de formation, que ce soit en fonction d'une discipline spécifique ou pour des programmes adaptés en fonction des besoins d'une clientèle spécifique.

Les programmes de formation universitaire doivent aussi offrir des options correspondant au profil entrepreneurial. En d'autres termes, les programmes de formation doivent se préoccuper de l'importance de l'intégration des étudiants avec le milieu des affaires, avec l'apparition de stages en entreprise. Un programme de

formation doit permettre aussi le développement d'une idée et d'un projet d'entreprise. Adapter le programme de formation en fonction de la réalité des affaires.

Le programme doit fournir à l'étudiant la chance d'établir des relations privilégiées avec les entrepreneurs et les entreprises, développer des relations et des réseaux d'affaires, leur permettant éventuellement à développer leur propre entreprise, tout comme Monsieur Bernard.

Dans un contexte pédagogique, les autorités universitaires doivent avoir une vision holistique qui permet à la fois le développement de nouveaux programmes et qui répond aux besoins du milieu des affaires. Des formations différentes en termes de durée, de contenu spécialisé ou non ou de thématiques nouvelles. La formation en entrepreneurship fait référence au changement de vision et de comportement de l'étudiant dans le milieu de l'entreprise. Ça le concerne autant comme employé qui développe et prend des initiatives que l'entrepreneur qui développe sa propre entreprise. Le Centro Universitário Feevale doit permettre l'intégration d'une vision entrepreneuriale chez l'étudiant, en développant des programmes, de la formation ou des séminaires à caractère ponctuel. Les autorités devraient développer un centre d'appui, de formation et de recherche en entrepreneurship afin de répondre aux besoins de la communauté de Novo Hamburgo.

La formation universitaire doit avoir un caractère holistique, non seulement de développer de nouvelles formes d'extension, mais de créer une classe différente, nouvelle où la capacité de communiquer en une ou plusieurs langues est tout aussi importante que la capacité de travailler dans son domaine technique.

Selon Claude, l'entrepreneur commun n'a pas de formation supérieure universitaire. Par exemple, dans l'industrie pétrochimique, plus de 50 % des employés ont un diplôme universitaire de maîtrise ou de doctorat. Dans l'industrie du soulier de la région de Novo Hamburgo, plus de la moitié des employés n'a pas d'éducation. Les étudiants du Centro Universitário Feevale ont un profil varié et les finissants n'ont généralement pas le noyau de compétence à offrir à quelque employeur que ce soit, leur donnant des difficultés à s'adapter au milieu des entreprises.

Les autorités universitaires devraient avoir comme objectif de développer une vision du développement global de l'étudiant, non pas seulement le noyau de compétence mais aussi ses capacités de communiquer avec les autres et de développer une éthique des affaires comme modèle de référence au travail. De plus, les autorités universitaires devraient se préoccuper de différencier les étudiants par leur potentiel entrepreneurial. Non pas dans une pensée à caractère vertical mais plutôt en fonction des choix et des passions de l'étudiant.

Selon Claude, l'enseignement prescrit dans les classes est déphasé de la réalité du milieu des affaires. Claude considère que l'enseignement en entrepreneurship doit permettre l'intégration de connaissances pratiques aux savoirs théoriques. L'enseignement doit permettre la recherche d'idées nouvelles.

Claude considère que les programmes de formation universitaire doivent permettre le transfert de connaissances adaptées aux marchés d'aujourd'hui. Le milieu doit être propice à une formation qui permet le développement d'une culture entrepreneuriale.

La collectivité de Novo Hamburgo est celle qui détermine les besoins actuels. La société détermine à son tour les besoins des entreprises et le potentiel des opportunités d'affaires à plus grande échelle. L'université doit adopter cette approche et se doter des stratégies nécessaires pour offrir une formation qui répond aux besoins des entreprises, une formation qui non seulement démystifie les technologies de l'information mais qui permet à l'étudiant de développer des réseaux et des relations d'affaires porteuses d'opportunité.

La relation qui existe entre le monde des entreprises et le milieu universitaire doit être renforcée. En effet, le milieu universitaire doit être avant tout connecté à la réalité du marché.

L'université idéale selon Claude. La vision de Claude sur l'université idéale est brève mais claire. L'université idéale doit développer une vision holistique et communautaire, et ce, afin de ne pas rester isolée du milieu pour lequel elle existe. L'université doit se doter d'une vision pédagogique qui répond aux réalités de la société d'aujourd'hui.

Point de vue pédagogique de Damien.

Damien considère que le milieu universitaire constitue un centre de production et de transfert des connaissances qui est principalement traditionnel, donc à l'extérieur du champ des affaires, de recherche et d'application des connaissances. Damien reconnaît que le milieu universitaire possède un caractère traditionnel, qui permet de former des étudiants capables de chercher et d'étudier, mais que ce dernier est coupé de la réalité des affaires.

Le milieu universitaire doit être à caractère communautaire avec une orientation basée sur le développement social de la région de Novo Hamburgo. Le milieu universitaire favorisant l'entrepreneurship doit permettre un milieu favorable à l'entreprise, la petite entreprise. Le milieu universitaire doit permettre d'intégrer la dimension, pratique et expérientielle promouvant ainsi le développement de l'initiative chez l'étudiant, bref de cultiver le développement d'une culture entrepreneuriale. Ce milieu doit toujours être accessible, compte tenu du profil

différent que l'entrepreneur peut avoir. L'université au service de l'entrepreneur et non le contraire.

Le milieu universitaire orienté vers une vision entrepreneuriale doit être à la fois innovateur, équipé en termes de technologies de l'information, le milieu universitaire qui promouvait l'entrepreneurship doit être un milieu d'échange d'idées et d'application des concepts. L'objectif du milieu universitaire est de savoir créer des conditions respectant celles des entreprises.

Selon Damien, le professeur est celui qui déteint la connaissance, il constitue le modèle de l'étudiant dans la discipline qu'il enseigne. Il transmet cette connaissance selon ses propres critères et capacités, mais respecte une approche traditionnelle qui est fondamentale. Par contre, le professeur est trop souvent isolé en tant que concepteur.

Le professeur idéal en entrepreneurship doit être à la fois générique qui détient des connaissances techniques. Le formateur doit détenir une formation pratique et académique qui prend ses sources dans un contexte d'expérience du secteur de l'industrie et de connaissances entrepreneuriales. Le formateur idéal doit être ouvert à une formation continue, non seulement dans son champ de connaissance mais aussi en tant que pédagogue. Le professeur doit être ouvert à l'intégration d'autres disciplines que celle dans laquelle il évolue et fait des recherches. Plus important encore, le professeur doit avoir une constante préoccupation sur la dimension humaine qui motive son travail.

Damien considère que les programmes de formation universitaire repose essentiellement sur une base traditionnelle. Les études universitaires permettent aux finissants de produire des solutions managériales et les théories guident à la reconnaissance des problèmes managériaux. Actuellement, les programmes de formation universitaire ne forment que des employés. En contrepartie, l'entrepreneur est toujours à l'affût d'opportunités d'affaires et l'étudiant universitaire est confronté entre la réalité du milieu des affaires et la réalité académique du milieu universitaire.

Selon Damien, les programmes devraient offrir une formation adaptée qui permet aux étudiants de développer leurs propres contextes et leurs visions personnelles. Les autorités universitaires doivent se préoccuper de la recherche, que ce soit pour des activités d'extension dans un contexte d'apprentissage tel qu'expliqué précédemment, ou pour identifier des alternatives de produits ou de marché en relation avec un secteur d'activité quelconque. Les programmes devraient offrir différentes propositions de formation, être plus professionnels et pratiques afin de répondre aux réalités du monde des affaires. L'université doit permettre à l'étudiant de développer un noyau de compétence de haut niveau (savoir-faire), une capacité de se reconnaître comme individu et de savoir le transmettre à autrui (savoir-être), mais surtout de se reconnaître au sein d'un groupe et d'une communauté et de savoir gérer son travail avec éthique professionnelle (savoir-vivre).

Le Centro Universitário Feevale doit permettre l'intégration d'une vision entrepreneuriale chez l'étudiant, en développant des programmes, de la formation ou des séminaires à caractère ponctuel. Les autorités devraient développer un centre d'appui, de formation et de recherche en entrepreneurship afin de répondre aux besoins de la communauté de Novo Hamburgo.

La formation universitaire doit avoir un caractère holistique, non seulement de développer de nouvelles formes d'extension, mais de créer une classe différente, nouvelle où la capacité de communiquer en une ou plusieurs langues est tout aussi importante que la capacité de travailler dans son domaine technique.

Selon Damien, l'étudiant universitaire a un profil varié. Par exemple, au Centro Universitário Feevale, la clientèle la plus importante est constituée de professionnels de jour qui se forment le soir pour obtenir de meilleures conditions de travail. Il serait important que les professeurs sachent différencier les étudiants en fonction de leurs capacités et de leurs passions.

Damien croit que l'enseignement en entrepreneurship doit permettre une intégration de connaissances pratiques aux savoirs théoriques. L'enseignement doit permettre la recherche d'idée nouvelle, d'être le catalyseur de discussion et d'échange. Un *shift paradigmatique* dans la relation pédagogique, à savoir une intégration de l'apprentissage à l'enseignement comme vision novatrice de l'enseignement.

L'enseignement constitue en soi la création et la construction conjointe de nouvelles idées. À savoir, de valoriser la conversation en classe, de laisser les étudiants discuter des concepts de bases élaborés en classe et de les tremper dans une perspective réaliste entrepreneuriale, la classe constituant une microsociété entrepreneuriale où sont véhiculés les savoirs explicites transmis par le professeur mais aussi les compétences et expériences des étudiants.

Damien considère que l'entrepreneur est un être qui apprend de ses expériences propres. Dans cette perspective, les acteurs du milieu universitaire doivent reconnaître cette réalité afin de bien comprendre comment se développe et se forme un entrepreneur. L'objectif premier du milieu universitaire est de permettre le développement propre de l'étudiant. Non de former des travailleurs avec des pensées linéaires et des visions similaires mais plutôt de former des professionnels avec une vision entrepreneuriale et personnalisée. Permettre la complicité entre les étudiants et non la compétitivité, et ce, afin qu'ils puissent échanger et partager leurs expériences dans leur processus d'apprentissage. Les étudiants doivent reconnaître que l'apprentissage est un processus permanent.

Le clivage université-entreprise qui prévaut crée un vide en termes de relations, d'interrelations et de plate-forme de support du milieu expérientiel, soit celui des entreprises, à celui du milieu universitaire. En effet, les entreprises savent mieux

expliquer les réalités du milieu des affaires que le milieu universitaire. L'université doit être un milieu incubateur pour les étudiants et lui fournir accès au support expérientiel et technologique.

Le milieu universitaire doit faire le pont entre le milieu des affaires, le milieu des technologies de l'information et le milieu traditionnel de formation. Le milieu universitaire doit devenir une microsociété pour l'entrepreneur qui est à la source des réalités du monde des affaires.

La relation qui existe entre le monde des entreprises et celui des enseignants est assez clivée. Le formateur est choisi d'abord pour ses compétences en termes de formation académique. L'expérience entrepreneuriale ne constitue pas un critère de sélection. Afin de pouvoir développer une culture entrepreneuriale dans le milieu universitaire, le professeur doit être à l'affût de l'innovation, c'est-à-dire être d'abord et avant tout connecté à la réalité du marché. De développer des relations constantes avec les acteurs du marché permettent au professeur de construire et créer des idées nouvelles en collaboration avec les étudiants. Un accès permanent aux réalités du marché permet aussi une intégration des expériences de travail en milieu universitaire. Pour en arriver à de tels résultats, le formateur doit accepter de vivre une formation adéquate et actuelle, de penser en termes de formation continue, et ce, sur une base permanente.

L'université idéale. Pour Damien, l'université idéale doit développer une meilleure vision pédagogique, en précisant l'importance du rôle primordial de la société et de l'environnement dans toute économie. L'université idéale doit développer une vision holistique et élargie de son rôle social comme acteur du développement local et communautaire. L'université doit à la fois savoir intégrer, avec doigté, les savoirs explicites et tacites dans ses programmes tout en sachant respecter les sensibilités de chaque étudiant.

À la lecture des résultats des compilations des données, certains aspects touchant la situation et les relations pédagogiques ressortent de façon constante. Laissant percevoir la prise en forme de thématiques prioritaires et afin de faciliter la lecture des résultats, nous présentons les opinions et commentaires des quatre prochains participants dans le but d'éviter une lourdeur du texte et une répétition des thèmes et des idées véhiculées.

Les points de vue pédagogiques d'Éloi, Frédéric, Gustave et Hugo

Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse cumulative des commentaires des intervenants précédents a été produite pour chaque intervenant au début de l'entrevue. Nous leur avons remis un résumé des concepts mis en valeur lors de l'entrevue précédente avant de procéder à l'entrevue. Chaque participant a pris connaissance des données exposées mais, de façon générale, ils ont préféré se référer au modèle de Legendre (1988) comme thématique

d'entrevue. Afin de faciliter la lecture des résultats, une compilation cumulative et personnalisée est présentée. La lourdeur des informations et la redondance sur les opinions des intervenants expliquent notre initiative.

Éloi et Frédéric considèrent que le milieu universitaire doit développer la recherche et le transfert des connaissances. Ils croient, à même titre que Gustave et Hugo, que le caractère traditionnel répond au besoin de transfert des connaissances du milieu traditionnel. Par contre, les intervenants croient que le milieu universitaire est déphasé de la réalité des affaires, pour ce qui est de l'orientation pédagogique.

Les quatre intervenants partagent une vision similaire des milieux pédagogiques. La priorité du milieu universitaire est de se doter d'une orientation organisationnelle, que ce soit comme acteur social ou comme *stakeholder* du développement local. Le milieu universitaire doit prendre une orientation incubatrice quant à l'entrepreneursip et démontrer une approche plutôt dynamique en termes pédagogiques. Selon trois des quatre intervenants, le milieu universitaire doit développer une vision innovatrice de l'éducation. Elle doit se doter d'équipements et d'outil qui permettent une formation à distance. Enfin, selon eux, le milieu universitaire doit être au-devant des entreprises, en développant une orientation basée sur la culture de l'entreprise.

Les intervenants croient que le professeur universitaire est celui qui détient compétences académiques et techniques. Ce professeur doit être un chercheur au-devant des entreprises, à la fois innovateur et efficace dans l'utilisation pédagogique des technologies de l'information. Il doit être compétent en termes d'intégration de ses capacités comme enseignant et ses expériences du monde des affaires ; être un modèle pour sa clientèle étudiante. Le professeur en entrepreneursip doit cumuler un défi de taille; être un bon généraliste tout en étant un excellent académicien. Selon Gustave et Hugo, le professeur en entrepreneursip doit s'intéresser à ses étudiants au point de connaître les passions de chacun pour discerner le potentiel entrepreneurial.

Certains commentaires quant au caractère traditionnel de la pédagogie universitaire, la dimension culturelle de l'entrepreneursip et la finalité de la clientèle étudiante universitaire confirment les pensées des intervenants précédents à ce sujet. En contrepartie, la vision du futur de ces intervenants est explicite. Tous croient à l'importance de développer une discipline en entrepreneursip ; que cette formation implique dimension plus pratique, une approche coopérative avec l'entreprise privée. Ils considèrent que les programmes de formation doivent prendre différentes formes, et ce, en fonction des besoins de la communauté locale. Ils réfèrent à la transversalité et à l'adaptation des programmes universitaires et, à l'explosion du milieu traditionnel comme plate-forme pédagogique. Les programmes universitaires doivent s'actualiser en fonction des méthodes et des techniques disponibles ou imaginables compte tenu du milieu.

L'importance pour l'étudiant de pouvoir rêver, de connaître les réalités du marché d'aujourd'hui, de pouvoir choisir un profil d'éducation qui répond non seulement à ses besoins mais aussi à ses passions comme individu. Certains intervenants croient à l'importance de jumeler des thématiques non conventionnelles ensemble telles que la motivation à l'administration, la créativité à l'ingénierie, la capacité de s'exprimer à la pédagogie, le leadership à une technique quelconque, etc. Afin de pouvoir créer des entrepreneurs qui ont le goût et une compétence de recherche dans le cadre de leurs activités, le milieu universitaire, en tant qu'acteur du développement local, doit fournir un centre de recherche qui saura les informer, les appuyer, les former et les *réseauter* sur le monde extérieur. L'idée de créer un Centre d'excellence en entrepreneurship permettrait à la fois de fournir au milieu universitaire une banque d'entreprises, au service de la formation, en entrepreneurship et, en même temps de fournir des services de haute gamme aux entreprises membres ou participantes à la formation universitaire. Une telle approche serait la démonstration d'une vision holistique de la part des concepteurs de programmes et l'effort pourrait permettre l'intégration au monde extérieur avec des contributions linguistiques et culturelles.

Gustave reconnaît que l'entrepreneur typique est celui qui n'a pas de formation universitaire. Les intervenants pensent que l'entrepreneur tire son apprentissage et ses expériences à l'extérieur du milieu universitaire. Selon eux, les étudiants universitaires ont un profil varié et la majorité de ceux qui terminent n'ont généralement pas le noyau de compétence suffisant pour apporter une contribution substantielle à l'entreprise. Les étudiants ont des difficultés à s'adapter aux réalités du marché.

Frédéric et Hugo considèrent que l'université doit permettre un développement systémique de l'étudiant en entrepreneurship. Les autres considèrent que l'étudiant devrait bénéficier d'une formation personnalisée parce que chaque étudiant est différent. Cette approche permettrait aux responsables de mieux développer le potentiel entrepreneurial de l'étudiant. Selon Hugo, l'enseignement prescrit dans les classes est déphasé de la réalité du milieu des affaires et que dans une perspective entrepreneuriale, il ne répond pas aux réalités du milieu.

Frédéric croit que le concept d'apprentissage est mis en veilleuse dans les milieux universitaires. Que les universités sont déphasées par la réalité des affaires et qu'elles devraient risquer de s'aventurer avec cette vision pédagogique différente des approches traditionnelles. L'apprentissage est à la source de la reconnaissance de l'erreur comme levier de formation personnelle. Selon lui, l'entrepreneur performant est celui qui a la capacité de reconnaître et de voir son erreur et la vélocité de la corriger.

Les intervenants croient que l'apprentissage est à la source du développement propre de l'entrepreneur et que l'université a un rôle à jouer comme stimulant. L'apprentissage permet le développement des initiatives et voire même

l'identification des opportunités d'affaires. En d'autres termes, selon Frédéric, l'apprentissage est un processus permanent qui force l'étudiant à constamment réapprendre à apprendre, et ce, tout au long de sa vie.

Selon Gustave et Hugo, les techniques et les méthodes utilisées pour fins d'enseignement en classe sont à la discrétion du formateur mais ne se limitent qu'à peu de choses; des travaux d'équipes, des exercices pratiques qui réfèrent à la théorie expliquée en classe. Les intervenants croient à la nécessité d'intégrer d'autres méthodes et techniques à une formation en entrepreneurship. Des techniques adaptées à la réalité du monde des affaires telles que des études de cas d'entrepreneurs locaux principalement avec des modèles accessibles et réalistes pour l'étudiant.

Gustave et Hugo croient que la relation étudiant-milieu est particulière dans la région de Novo Hamburgo. En effet, l'étudiant de soir est celui qui est déjà impliqué dans le milieu des affaires. L'étudiant de soir est celui qui détient une expérience de travail à fournir aux collègues de la classe. Par contre, l'étudiant de jour en entrepreneurship manque de cette expérience de travail et doit vivre une expérience sous forme de stage. Les intervenants considèrent que la relation entre les entreprises et les étudiants doit être renforcée, voire même officielle. Selon eux, il existe un potentiel de réciprocité et une dynamique entre le milieu étudiant et le milieu des affaires. Des exemples d'intervention comme *Empresa Junior*, à l'échelle nationale doivent prendre une tangente vers une perspective entrepreneuriale et déborder des services de consultations de gestion.

La collectivité de Novo Hamburgo est celle qui détermine les besoins actuels des entreprises locales. La société détermine à son tour les besoins des entreprises et le potentiel des opportunités d'affaires à plus grande échelle. Selon ces intervenants, l'université doit se doter de programmes qui offrent une formation qui répond aux besoins des entreprises, une formation qui non seulement démystifie les technologies de l'information mais qui permet à l'étudiant de développer des réseaux et des relations d'affaires porteuses d'opportunité. Le milieu universitaire doit aussi offrir un support, une continuité à l'étudiant qui termine sa formation et qui désire soit se partir en affaires, soit se trouver du travail dans le domaine de son choix. Une intégration entre les milieux traditionnels et expérientiels, avec un support technologique efficace permettra d'atteindre ce niveau d'efficacité. De plus, une intégration d'une recherche de marché bien établie, un support de la part de la collectivité dans la conception de programmes et des collaborations dans la réalisation de la formation est la seule voie viable pour une formation en entrepreneurship de qualité. L'intervention de ceux qui ont acquis de l'expérience dans le monde des affaires, par acte de parrainage constitue un exemple concret de la dynamique qui doit exister entre le milieu des affaires et le milieu traditionnel dans un contexte de formation en entrepreneurship.

Dans une situation où la relation qui existe entre le monde des entreprises et le milieu universitaire doit être renforcée. Le milieu universitaire cherchera avant tout à

être connecté à la réalité du marché. Dans un cas de sélection des formateurs en entrepreneurship, les intervenants croient que tous les formateurs doivent s'entendre d'abord sur la vision de l'entrepreneurship et de la formation en entrepreneurship. Ils considèrent que le professeur idéal doit être branché sur les faits et les particularités qui constituent le marché des affaires. Cette approche est à l'origine d'une recherche efficace de l'innovation. Selon eux, le milieu offre des formateurs qui ont la capacité et la compétence d'être à la fois spécialiste, généraliste et pédagogue. Pour plusieurs, des carences et des incompétences sont flagrantes en terme de capacité d'enseignement. Il est essentiel que le formateur en entrepreneurship accepte de se former adéquatement afin de modifier son approche, au besoin.

L'université idéale selon Éloi, Frédéric, Gustave et Hugo. La vision d'Éloi de l'université idéale est assez succincte. L'université idéale doit être dynamique et doit développer une vision communautaire, et ce, afin de ne pas rester isolée du milieu pour lequel elle existe. L'université doit aussi être accessible à la clientèle de la communauté et impliquée dans le développement local. Selon Frédéric, l'université idéale doit être un acteur du développement communautaire et social. L'université doit être à la fois accessible, impliquée et trempée dans le milieu des affaires de la communauté. Selon Gustave et Hugo, l'université idéale doit être actuelle, holistique en terme de vision interne et communautaire en termes d'acteur du développement local.

Points de vue pédagogiques d'Icare, Jean, Kevin, Louis et Martin

Se fiant à la technique de recherche développée par Minayo (1996), une synthèse cumulative des commentaires des intervenants précédents a été produite pour chaque intervenant au début de l'entrevue. Nous leur avons remis un résumé des concepts mis en valeur lors de l'entrevue précédente avant de procéder à l'entrevue. Chaque participant a pris connaissance des données exposées mais, de façon générale, ils ont préféré se référer au modèle de Legendre (1988) comme thématique d'entrevue. Afin de faciliter la lecture des résultats, une compilation cumulative et personnalisée des cinq intervenants suivants est présentée. La lourdeur des informations et la redondance sur les opinions cumulées des intervenants expliquent notre initiative.

Icare, Jean, Kevin, Louis et Martin considèrent que le milieu universitaire doit développer la recherche et le transfert des connaissances. Ils croient que le caractère traditionnel répond au besoin de transfert des connaissances. Par contre pour ce qui est de l'orientation pédagogique, les intervenants croient que le milieu universitaire est déphasé de la réalité des affaires.

La priorité du milieu universitaire est de se doter d'une orientation organisationnelle, que ce soit comme acteur social ou comme *stakeholder* du développement local. Si le milieu universitaire prend une orientation incubatrice de l'entrepreneurship, elle doit démontrer une approche plutôt dynamique en termes de

situation pédagogique. Selon quatre des cinq intervenants, le milieu universitaire doit développer une vision innovatrice de l'éducation. Elle doit se doter d'équipements et d'outil qui permettent à la fois une formation à distance pour une clientèle spécialisée et des outils de recherche efficaces afin d'être au-devant des entreprises.

La majorité de ces intervenants croient que le professeur universitaire est celui qui détient compétences académiques et techniques. Selon eux, ce professeur doit être un chercheur au-devant des entreprises, à la fois innovateur et efficace dans l'utilisation pédagogique des technologies de l'information. Il doit être compétent en termes d'intégration de ses capacités comme enseignant et ses expériences du monde des affaires. Le professeur en entrepreneurship doit être un modèle pour les étudiants, il doit cumuler le défi d'être un bon généraliste tout en étant un excellent académicien. Le professeur en entrepreneurship doit s'intéresser à ses étudiants au point de connaître leurs passions afin de pouvoir discerner leur potentiel entrepreneurial.

Certains commentaires quant au caractère traditionnel de la pédagogie universitaire, la dimension culturelle de l'entrepreneurship et la finalité de la clientèle étudiante universitaire confirment les pensées des intervenants précédents à ce sujet. En contrepartie, la vision du futur de ces intervenants corrobore avec les intervenants précédents. Tous croient à l'importance de développer une discipline en entrepreneurship, mais cette formation implique une dimension plus pratique, une approche coopérative avec l'entreprise privée. La majorité des intervenants considèrent que les programmes de formation doivent prendre différentes formes, et ce, dépendamment des besoins de la communauté locale. Ils réfèrent à la transversalité et à l'adaptation des programmes universitaires et, à l'explosion du milieu traditionnel comme plate-forme pédagogique. Selon eux, les programmes universitaires doivent s'actualiser en fonction des méthodes et des techniques disponibles ou imaginables, et ce, compte tenu du milieu.

L'importance pour l'étudiant de pouvoir rêver, de connaître les réalités du marché d'aujourd'hui, de pouvoir choisir un profil d'éducation qui répond non seulement à ses besoins mais aussi à ses passions comme individu. Ces intervenants croient à l'importance de jumeler des thématiques non conventionnelles ensemble. Afin de pouvoir créer des entrepreneurs compétents et efficaces dans le cadre de leurs activités, le milieu universitaire, en tant qu'acteur du développement local, doit fournir un noyau de recherche qui peut informer, appuyer, former et *réseauter*. L'idée de créer un Centre d'excellence en entrepreneurship permettrait à la fois de fournir au milieu universitaire une banque d'entreprises, au service de la formation, en entrepreneurship et, en même temps de fournir des services de haute gamme aux entreprises membres ou participantes à la formation universitaire. Tous les intervenants croient que cette approche est la démonstration d'une vision holistique des dirigeants universitaires et cet effort de conception entrepreneurial permettrait une intégration réelle avec le monde extérieur.

Icare et Jean reconnaissent que l'entrepreneur typique est celui qui n'a pas de formation universitaire. Les intervenants pensent que l'entrepreneur tire sa formation et ses expériences à l'extérieur du milieu universitaire. Selon eux, les étudiants universitaires ont un profil varié et la majorité de ceux qui n'ont pas d'expérience pratique des affaires et qui terminent n'ont généralement pas le noyau de compétence suffisant pour apporter une contribution substantielle à l'entreprise. Ces étudiants ont des difficultés à s'adapter aux réalités du marché.

Tous considèrent que l'université doit permettre un développement systémique de l'étudiant en entrepreneurship. Ils croient que l'étudiant devrait bénéficier d'une formation personnalisée parce que chaque étudiant est différent. Cette approche permettrait aux responsables de mieux développer le potentiel entrepreneurial de l'étudiant. L'enseignement prescrit dans les classes doit vivre un transfert de paradigme, doit développer une vision différente de l'enseignement afin de permettre la construction et la création de nouvelles idées. Le développement d'une culture entrepreneuriale permettra de créer un environnement universitaire entrepreneurial.

Jean, Kevin et Louis croient que le concept d'apprentissage est mis en veilleuse dans les milieux universitaires; que les universités sont déphasées par à la réalité des affaires et qu'il devraient risquer de s'aventurer avec ce paradigme pédagogique. Tous ces intervenants croient que l'apprentissage est à la source du développement propre de l'entrepreneur et que l'université a un rôle à jouer comme stimulant à l'apprentissage. Selon eux, la réalité du monde des affaires est à la base du processus d'apprentissage. L'apprentissage permet le développement des initiatives et voire même l'identification des opportunités d'affaires. Selon Kevin, l'apprentissage est un processus permanent qui force l'étudiant à constamment réapprendre à apprendre, et ce, tout au long de sa vie.

Icare, Jean, Louis et Martin considèrent que les techniques et les méthodes utilisées pour fins d'enseignement en classe sont à la discrétion du formateur et se limitent qu'à peu de choses; principalement des conférences sur la théorie expliquée en classe. Ces intervenants croient à la nécessité d'intégrer d'autres méthodes et techniques à une formation en entrepreneurship. Des techniques adaptées à la réalité du monde des affaires telles que des études de cas d'entrepreneurs locaux principalement avec des modèles accessibles et réaliste pour l'étudiant, l'utilisation d'Internet en classe; bref l'intégration des technologies de l'information dans la classe.

Tous les intervenants croient que la relation étudiant-milieu est particulière dans la région de Novo Hamburgo. En effet, l'étudiant universitaire de soir est déjà impliqué dans le milieu des affaires et qui détient une expérience de travail à fournir aux collègues de la classe. Par contre, l'étudiant de jour en entrepreneurship manque de cette expérience de travail et doit vivre une expérience sous forme de stage. Les intervenants considèrent que la relation entre les entreprises et les étudiants doit être renforcée, voire même officielle. Des projets d'intervention comme *Empresa Junior*

doivent apparaître parce que non seulement ils constituent une source de services à faible coût mais ils constituent une plate-forme d'apprentissage importante pour les jeunes entrepreneurs. Ces intervenants considèrent que l'université doit se doter de programmes qui offrent une formation qui répond aux besoins des entreprises, une formation qui non seulement démystifie les technologies de l'information mais qui permet à l'étudiant de développer des réseaux et des relations d'affaires porteuses d'opportunité. Le milieu universitaire doit aussi offrir un support à l'étudiant qui termine sa formation et qui désire soit se partir en affaires; soit en se trouvant du travail dans le domaine de son choix ou en démarrant un projet d'entreprise qui a du potentiel. Une intégration entre les milieux traditionnels et expérientiels, avec un support technologique efficace permettra d'atteindre ce niveau d'efficacité. De plus, un support de la part de la collectivité dans la conception de programmes et des collaborations dans la réalisation de la formation est la seule voie valable pour une formation en entrepreneurship de qualité. L'intervention de ceux qui ont acquis de l'expérience dans le monde des affaires, par actes de parrainage, constitue un exemple concret de la dynamique qui doit exister entre le milieu des affaires et le milieu traditionnel dans un contexte de formation en entrepreneurship.

En ce qui concerne la sélection des formateurs en entrepreneurship, les intervenants croient que tous les formateurs doivent s'entendre d'abord sur la vision de l'entrepreneurship et de la formation en entrepreneurship. Ils considèrent que le professeur idéal doit être branché sur les faits et les particularités qui constituent le marché des affaires. Cette approche est à l'origine d'une recherche efficace de l'innovation. Selon eux, le milieu offre des formateurs qui ont la capacité et la compétence d'être à la fois spécialiste, généraliste et pédagogue. pour plusieurs, des carences et des incompétences sont flagrantes en termes de capacité d'enseignement. Il est essentiel que le formateur en entrepreneurship accepte de se former adéquatement afin de modifier son approche, au besoin. Ces cinq intervenants partagent une vision similaire des milieux pédagogiques. En ce sens, le poste de pilotage, à la lecture des données récoltées au cours de ces treize entrevues, considère que la condensation des données a atteint un niveau de saturation acceptable. la redondance est non seulement claire, elle est quasi unanime. Cette convergence de données fournies est le symptôme d'une saturation.

L'université idéale selon Icare, Jean, Kevin, Louis et Martin. La majorité de ces intervenants croient que l'université idéale doit développer une vision holistique en termes pédagogique et qu'elle doit être active dans une perspective de développement communautaire. L'université doit aussi être accessible à la clientèle de la communauté et impliquée dans le développement local. Selon Jean et Louis, l'université idéale doit être un acteur du développement de la région. L'université doit être à la fois accessible, impliquée et trempée dans le milieu des affaires de la communauté. Selon Kevin, l'université idéale doit être actuelle et intégrée en terme de vision interne.

ANNEXE 11

STRUCTURES PERTINENTES ET UNITÉS D'ANALYSE ÉMERGENTES

TABELA DE CATEGORIZAÇÃO	
MEIOS	REALIDADE (R) SONHOS (S) ERIC
Ponto de pesquisa (tradicional)	R
Ponto de pesquisa mais tradicionais que outros	R
Centro de conhecimento (tradicional)	R
Qualificação (tradicional)	R
Meio tradicional não tem experiência de campo	R
Universidade é afastada da realidade	R
Universidade brasileira não consegue descobrir sua identidade (não é acadêmica e não é prática)	R
Pegar orientação (missão, objetivos, plano estratégico)	S
Comunitário (social)	S
Atores de desenvolvimento da região (social)	S
Relação entre os objetivos da universidade e dos meios econômicos (experiência)	S
De empresa (meio incubador)	S
Incentivo incubador	S
Incubadora empresarial	S
Mais acessível	S
Mais dinâmicos (tradicional)	S
Meio especializado (tradicional)	S
Visão inovadora (trad, expe, virtual)	S
Deve se modernizar (virtual)	S
Integrar virtual (Formação a distancia)	S
Meio de aplicação (experencial)	S
Meio de troca de idéias (tradicional)	S
Deve estar a frente da empresa (pesquisa)	S
Integração da pesquisa e empresa para gerar dinheiro	S
Independências da Universidade (tradicional)	S

PROFESSORES	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Tem uma referência	R
Competência	R
Mediador nas conferências (competência pedagógica)	S
Processo de seleção deve exigir experiência para ensinar	S
Formas de avaliação dos palestrantes	S
Ser um modelo empresarial	S
De uma cultura empreendedor	S
Mais inteligente (emocional)	S
Visão da realidade	S
Pesquisadores a frente da realidade	S
Mais prático	S
Integrar capacidades e experiências de trabalho	S
Conhecimento técnico	S
Inovador	S
Transformado em profissionais com tecnologia	S
Mediador de ideias	S
Ser um profeta	S
Ser humano	S
Ser mais generalistas	S
Preparar pessoas a ensinar	S
Deve conhecer seus alunos	S
Ter uma responsabilidade social	S
Formar uma elite de pensadores com os alunos de diferentes classes	S
Cada professor deve perceber potencialidade dos alunos empreendedores	S

PROGRAMAS	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Esqueleto	R
A pesquisa objetiva aprofundar problemas e desenvolver soluções	R
A teoria busca conhecer problemas	R
Ensino superior deve criar novas teorias	R
Palestras de dois o tres dias sobre casos especificos e técnicos	R
Empreendedorismo e cultura	R
Empreendedorismo responde a busca do estado social	R
proprio empreendedor e tecnico e que tem visao de seu futuro	R
pensar empreendedorismo sobre um enfoque academico	R
persistencia na busca de oportunidades	R
Alunos se tornaram em funcionarios	R
Aluno faz um curso superior por predisposicao, por vocacao	R
Alguns cursos nao criam empresarios	R
Administração	R
saber como administrar	R
Disciplina de empreendedorismo	S
Desenvolvimento mais pratica	S
Formação contínua	S
Transversal	S
Mais aberto	S
Fazer estagias	S
Adaptar um programa existente	S
Criar condições de empresas	S
Programa de desenvolvimento de projecto durante todo curso	S
Definir o perfil do aluno	S
Transformar alunos em empresarios	S
Determinar um perfil da formação adequada	S
Transformar as maneiras de construir as disciplinas	S
Cursos compatíveis	S
Conhecimento adaptado a realidade do mercado de hoje	S
Permitir sonhos	S
Ser humano	S

PROGRAMAS	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Desenvolvimento das disciplinas	S
Integração nos cursos: questões técnicas, administrativas e outras	S
Tempo dos cursos mais curtos	S
Mais seminários duração de uma ou duas semanas	S
Cursos pontuais para responder ao conceito de aprendizagem	S
Seminários mais especializados (motivação, criatividade, sonhos, etc..)	S
Cursos mais especializados	S
Cursos mais profissionais	S
Criar aula de motivação	S
Criar aulas de criatividade	S
Criar aula de processos	S
Criar aula de relações interpessoais	S
Criar aula de liderança	S
Criar Centro de Excelência em Cases	S
Centro de Excelência de Pesquisa (pesquisas ref. a um setor de atividade)	S
Criar pesquisadores	S
Pesquisar situações práticas	S
Buscar quais existem fora para adaptar e melhorar	S
Pesquisa-extensão como Empresa Junior	S
Necessidade de buscar alternativas	S
Criar Centro de excelência em Empreendedorismo	S
Visão global sistêmica em desenvolver cursos	S
Intra-empresendedorismo	S
Criar uma empresa como opção do programa	S
Cursos mais adaptado a realidade das empresas	S
Atender as necessidades das empresas	S
Preparar profissionais às necessidades das empresas	S
Desenvolver e prepará-las empresas	S
Formar pessoas que tem uma visão global	S
Saber-fazer	S
Saber-viver	S
Saber-estar	S
Empreendedorismo não tem rotinas e a formação deve incluir isso	S
Formação holística	S
Desenvolver formas de extensão	S
Criar uma aula diferente	S
Integrar formação das línguas	S

CLIENTES	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Empreendedor não possui formação superior	R
Não tem formação universitária adequada para trabalhar numa empresa	R
No meio petroquímico, 55% dos empregos tem um diploma do nível superior, mestrado o doutorado	R
No meio de calçados, mais que 55 % dos empregos não tem ensino fundamental completa	R
Tem experiência fora da universidade	R
Trabalham durante o dia	R
Estudam a noite	R
Empregos de alto nível	R
Pessoas que buscam resultados	R
Dificuldade de se adaptar a realidade de trabalho	R
Ninguém sabem de sua visao pessoal	R
Alunos fallam outra lingua que essa da empresa	R
pucas pessoas tem habitude de pesquisa	R
ter diploma de conseguir um emprego melhor e ganhar mais	R
Talentos locais saiem a fora da região	R
Não estão treinado como gerente mas como técnico	R
Desenvolver visão sistêmica do aluno	S
Projectos pessoais	S
Seleção	S
Alunos deveriam se dividir a partir dos interesses (emprego ou empreendedor)	S
Ter uma prática de identificação	S
Identificar potenciais dos alunos (em cada 40 alunos, 5 se diferenciam)	S

ENSINO	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Ensino é defasado	R
Quadro de referência	R
Conteúdos a discrição dos formadores	R
Enfoque tradicional e fundamental	R
Aula de conferência	R
Utilidade do ensino aumenta interesse do aluno	S
Ferramenta de criação	S
Conhecimentos práticos (experienciais)	S
Buscar	S
Discutir	S
Avaliação dos cursos mais dinâmica	S
Quebrar o paradigma do professor	S
Visões diferentes	S
Usar as competências dos alunos	S
Pequena sociedade na classe	S
Definir as consequências	S
Local de discussão	S
Aplicar conceitos	S
Estudar e depois discutir	S
Deixar alunos discutir os conceitos de base	S
Conversação	S
Construir e criar juntos novas ideias	S
Coordenar	S
Desenvolver a cultura de empreendedor	S
Explorar as competências dos alunos	S
Conhecimento adaptado a realidade do mercado de hoje	S
Formação depende das necessidades das empresas	S
Reduzir impacto de insucesso	S
Meio ambiente mais empresarial	S
Redes de concepção de cursos	S
Mais específicas	S
Menos genéricas	S

APRENDIZAGEM	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Empreendedor natural que aprende solo	R
Buscar uma formação e sua ideia começa a dissipar	R
Momentos de aprendizagem diferentes	R
Escolas são defasadas em aprendizagem	R
Rapidez de identificar e corrigir os erros	R
Etapa de formação e discussão	R
Aplicação da ideia	R
Criar e definir conceitos	R
Criar conceitos de desenvolvimento de ideias	R
Desenvolvimento próprio	S
Mudar a mentalidade das pessoas	S
Aumentar visão das oportunidades	S
Iniciativa	S
A realidade da vida	S
Permitir ações de empreender	S
Complicidade	S
Discussão com outras classes para comparar	S
Avaliação feita em grupo com discussão	S
Reaprender como aprender	S
Pessoas devem preparar a aprender toda vida	S
Saber avaliar as consequências dos erros rapidamente	S
Definir as consequências	S

MET & TEC	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Metodologia de base	R
Fazer exercicios praticos	R
Trabalho de grupo	R
Ter seus métodos e recursos	R
Conferencias	R
Colocar com testes	R
Integrar diferentes métodos técnicas	S
Adaptar ao meio de empresa	S
Integrar mais tecnologicas	S
Estudos de cases (locais, nacionais & internacionais)	S
Videos	S
Internet	S
Videoconferencias	S

SUPORTE	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Estágios (duplos de espelização)	R
Viver numa sociedade	S
Meio académico se adaptar ao projecto de aluno	S
Criar empresas de consultoria com professores e alunos	S
Sistema de voluntariado para sustentar alunos (visão empresarial)	S
Construir e criar novas idéias juntos	S
Trabalho em grupo	S

EXP & REC	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Incubadoras	R
Diferenciar tecnologia importante entre universidade e empresas	R
Empresas sabem explicar as necessidades atuais do meio	R
Empresas trabalham sobre a motivação	R
Contato com meio de empresa aumenta responsabilidade	R
Integracao dos meios	S
Integração do meio de trabalho	S
Intercâmbio entre a empresa e a universidade	S
Construir e criar juntos idéias novas	S
Programas comuns (transversais e integração dos meios)	S
Integração de competências	S
Relações privilegiadas (empresas & pesquisas)	S
Estudos de mercado para identificar as oportunidades profissionais	S
Idiomas importantes para desenvolver e pesquisa fora do meio local	S
Estágios (duplos de especialização)	S
Demistificação dos computadores	S
Sociedade que apoio	S
Viver numa sociedade	S
Sociedade determina que e necessario em que setor	S
Padrinos da comunidade qui participem ao processo de aprendizagem	S

SISTEMAS (UNIVERSIDADE IDEAL)	REALIDADE (R) SONHOS (S)
Atual	S
Dinâmica (inovadora)	S
Apolítica (neutralidade)	S
Moderna (tecnologias)	S
Visão Holística	S
Melhor visão pedagógica	S
Integração sistêmica	S
Comunitária (não isolada, inovadora e envolvida)	S
Prioridades sobre ao lado social e o meio ambiente	S
Responsabilidade	S
Cidadania	S
Visão de desenvolvimento (como um ator)	S
Pensar mais macro sobre o desenvolvimento	S
Construir e criar juntos novas idéias	S
Conseguir conduzir profissionais a realizar um negócio	S
Captar sensibilidade dos alunos especiais	S
Integrar	S
Instruir	S
Educar	S
Formar	S
Integração das linguas como uma prioridade	S

ANNEXE 12

IDENTIFICATION DE VINGT-ET-UN THÈMES SPÉCIFIQUES

Milieux	Réalité Rêves
Professeurs	Réalité Rêves
Programmes	Réalité Rêves
Étudiants	Réalité Rêves
Enseignement	Réalité Rêves
Apprentissage	Réalité Rêves
Met. & Tec.	Réalité Rêves
Support	Réalité Rêves
Exp. & Res.	Réalité Rêves
Échanges	Réalité Rêves
Université Idéale	Rêves

ANNEXE 13

**INDICE DE CONVERGENCE ENTRE *VERBATIM* ET STRUCTURES
PERTINENTES**

	# de <i>Verbatim</i>	# de Structures Pertinentes	Indice de Convergence
Acteurs du Développement Local	287	73	3,9
Étudiants	98	38	2,6
Coordonnateurs	297	73	4,1
Dirigeants	48	48	1,0

ANNEXE 14

CALCUL DE L'ÉCART-TYPE

ECARTYPE

L'écart type est une mesure de la dispersion des valeurs par rapport à la moyenne (valeur moyenne).

Syntaxe

ECARTYPE (nombre1; nombre2;...)

Nombre 1, nombre 2, ... représentent de 1 à 30 arguments numériques qui correspondent à un échantillon de population. Vous pouvez également substituer une matrice unique ou une référence à une matrice à des arguments séparés par des points-virgules.

- Les valeurs logiques, telles que VRAI et FAUX, et le texte sont ignorés. Si les valeurs logiques et le texte doivent être pris en compte, utilisez la fonction de feuille de calcul STDEVA.

Notes

- La fonction ECARTYPE part de l'hypothèse que les arguments ne représentent qu'un échantillon de la population. Si vos données représentent l'ensemble de la population, utilisez la fonction ECARTYPEP pour en calculer l'écart type.
- L'écart type est calculé à l'aide de la méthode "sans biais", ou "n-1".

Exemple

Supposons que l'on constitue un échantillon aléatoire de 10 outils estampés par la même machine pendant un cycle de production et que l'on mesure leur résistance à la rupture. Les valeurs de l'échantillon (1345, 1301, 1368, 1322, 1310, 1370, 1318, 1350, 1303 et 1299) sont stockées dans les cellules A2:E3, respectivement. La fonction ECARTYPE estime l'écart type de la résistance à la rupture de l'ensemble des outils produits.

ECARTYPE (A2 : E3) égale 27,46

Source : Microsoft Excel

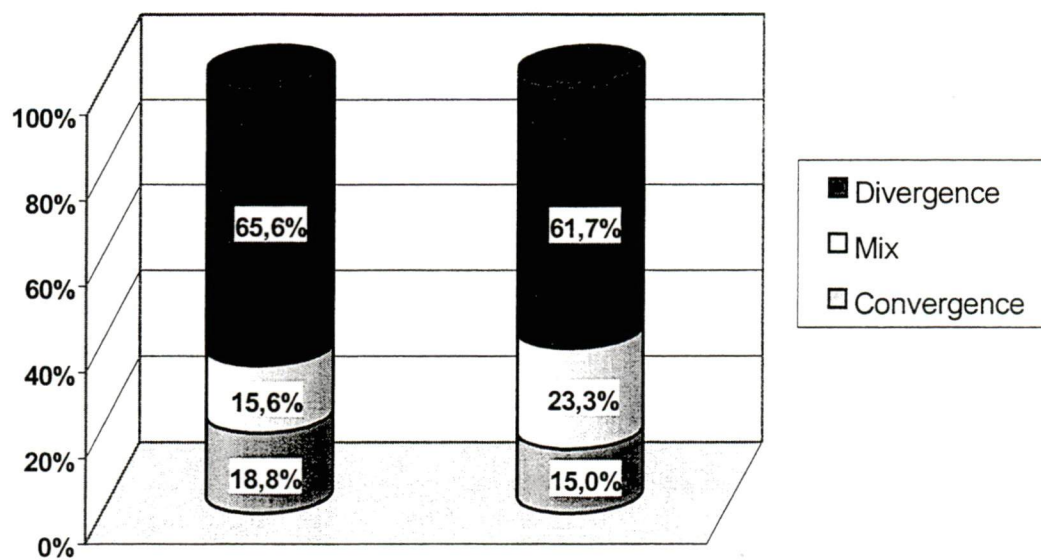
ANNEXE 15

PROFIL DES PARTICIPANTS AU FOCUS GROUP

PERFIL ALUNOS FOCUS GROUP - 09/06/2001						
NOME	IDADE	SEXO	CURSO	TRAB.	RAMO	E-MAIL
Luciana de Jesus Rizzoto	31	F	Adm.	N	-	
Márcio Gonçalves	30	M	Design	N	-	
Nara Mello	39	F	Adm.	S	Indústria	cartoprint@terra.com.br
Francine Schrmer Blos	19	F	Adm.	N	-	fran@conex.com.br
Tiago Luis Schmidt	21	M	Adm.	S	Indústria	
Adriana Batori da Silveira	37	F	Adm.	N	-	abstf@vant.com.br
Luciana Inês Allati	22	F	Adm.	S	Comércio	allati@uol.com.br
Carla M. Freitag	30	F	Adm.	S	Serviços	
Sandra Regina A. Petry	35	F	Contábeis	S	Indústria	jspetry@ig.com.br
Eliete Teresinha Batista	35	F	Adm.	S	Serviços	hamburgocar@terra.com.br
Sandra Luisa Bernardes	32	F	Contábeis	S	Indústria	sandra@seta-as.com.br
Claudio Pioner	30	M	Adm.	S	Indústria	
Eduardo Cansi	25	M	Adm.	S	Serviços	ecansi@terra.com.br
Raquel F. Malu Rosa	26	F	Adm.	S	Indústria	
José Carlos Kehl	33	M	Adm.	S	Indústria	kehl@proar.net
Thomas Dieter Lied	27	M	Adm.	S	Serviços	thomas@feevale.br
Antonio A. Guimarães	30	M	Adm.	S	Indústria	cortess@sinos.net
Francisco A. Stürmer Jr.	23	M	Adm.	S	Indústria	goldman@nh.conex.com.br
Amarildo Kulmann	33	M	Adm.	N	-	kulmann@feevale.br
Moyenne	29,4					

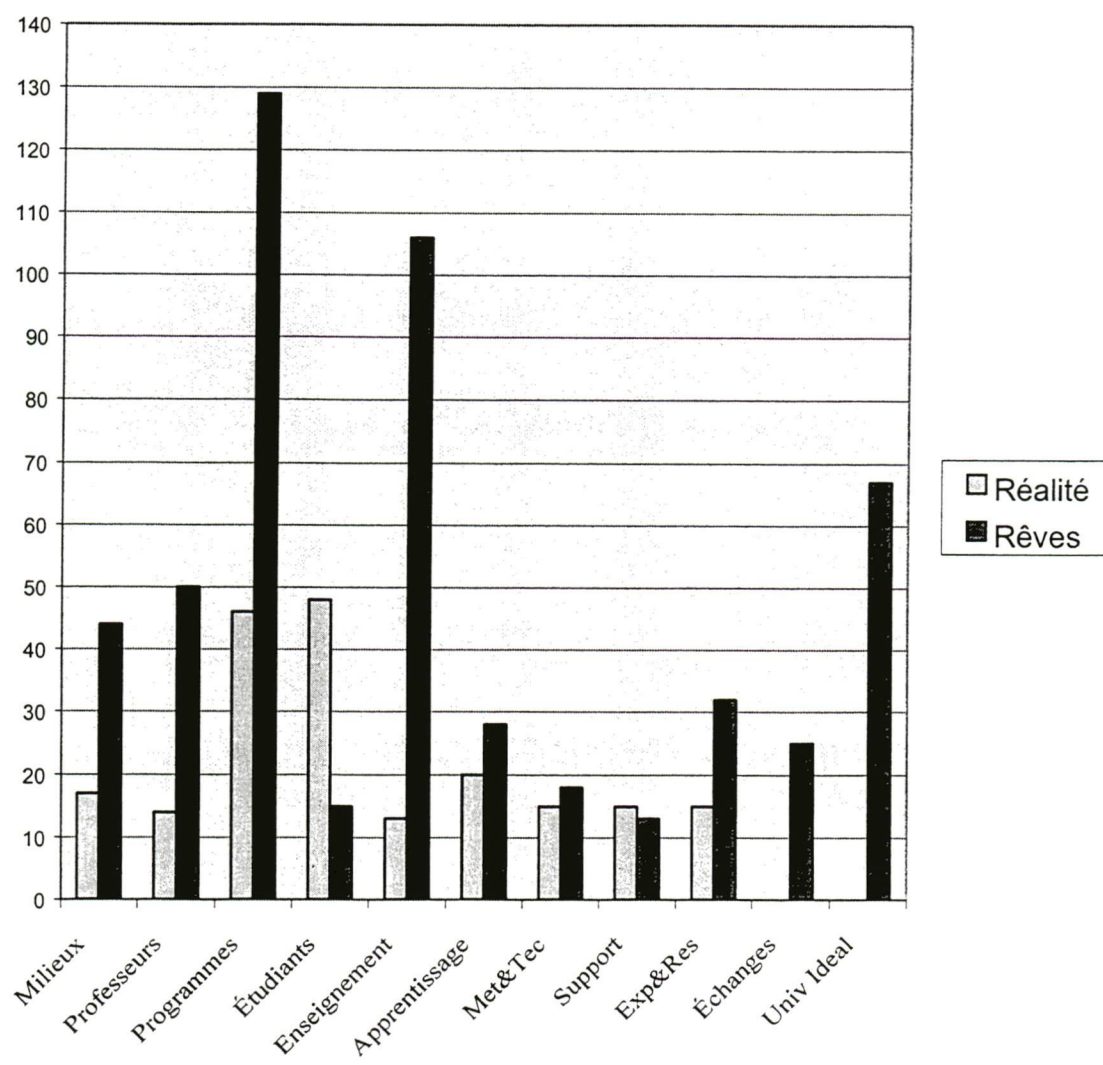
ANNEXE 16

INDICE DE CONVERGENCE DES RÉSULTATS D'ENTREVUES



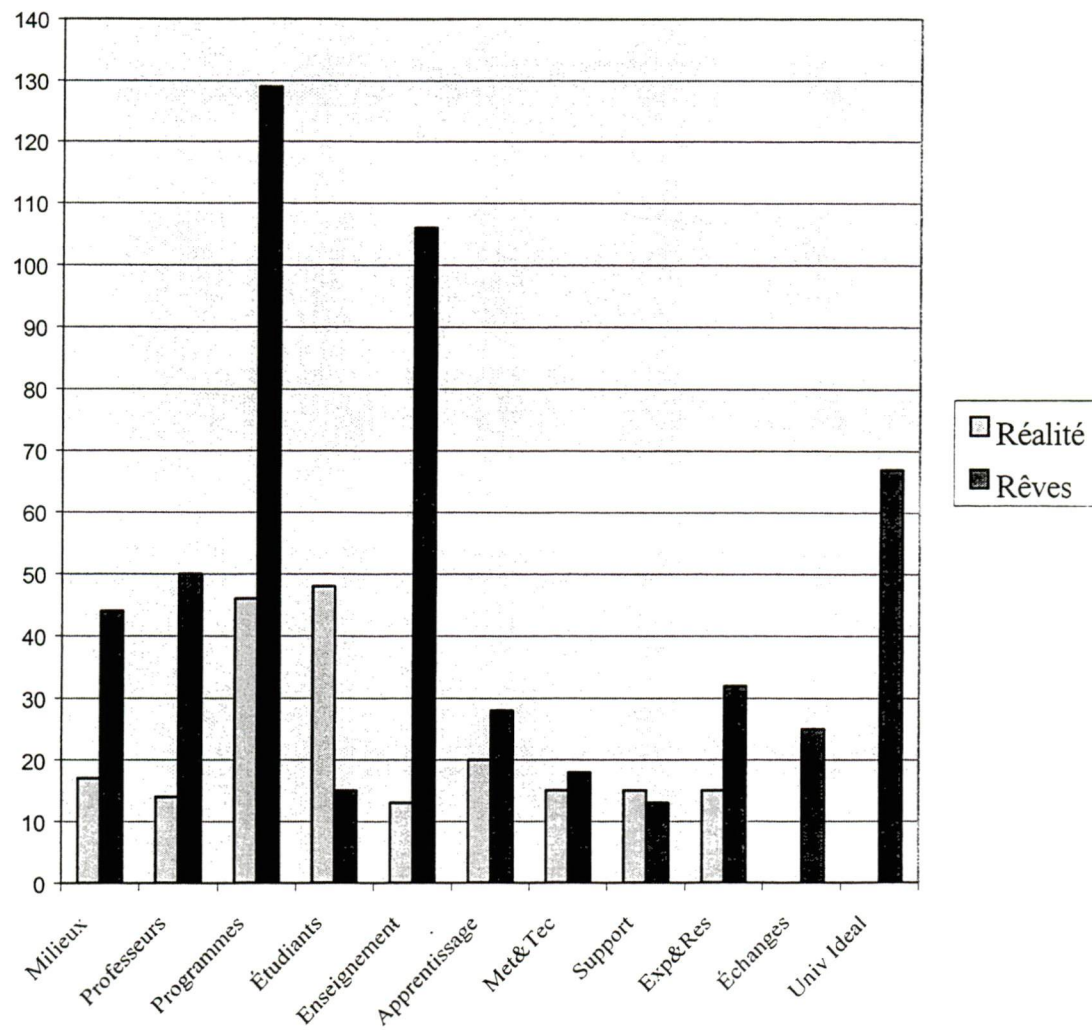
ANNEXE 17

RÉPARTITION DES POINTS DE CONCENTRATIONS PAR *VERBATIM*



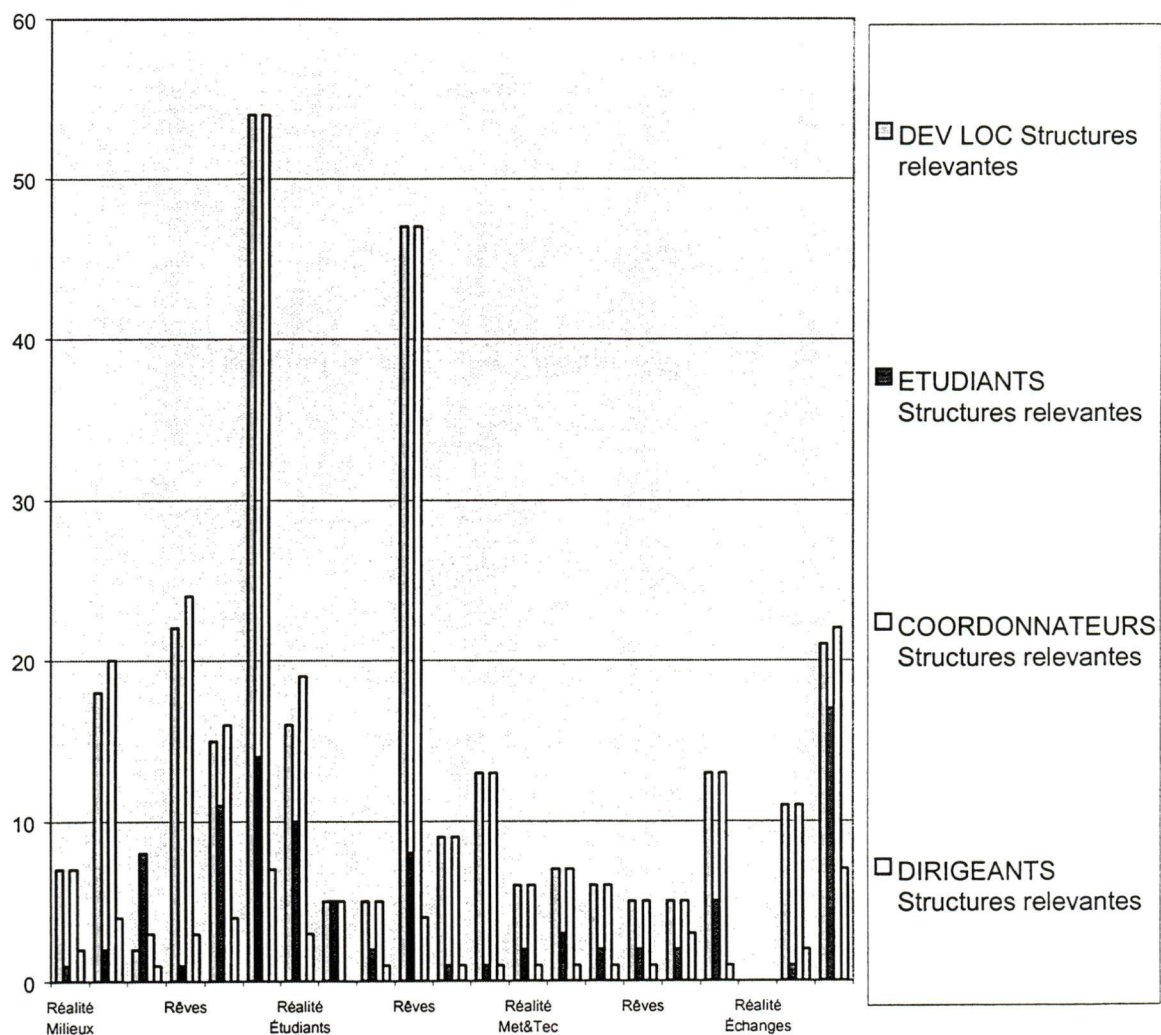
ANNEXE 18

RÉPARTITION DES STRUCTURES RELEVANTES ENTRE LA RÉALITÉ ET LES RÊVES



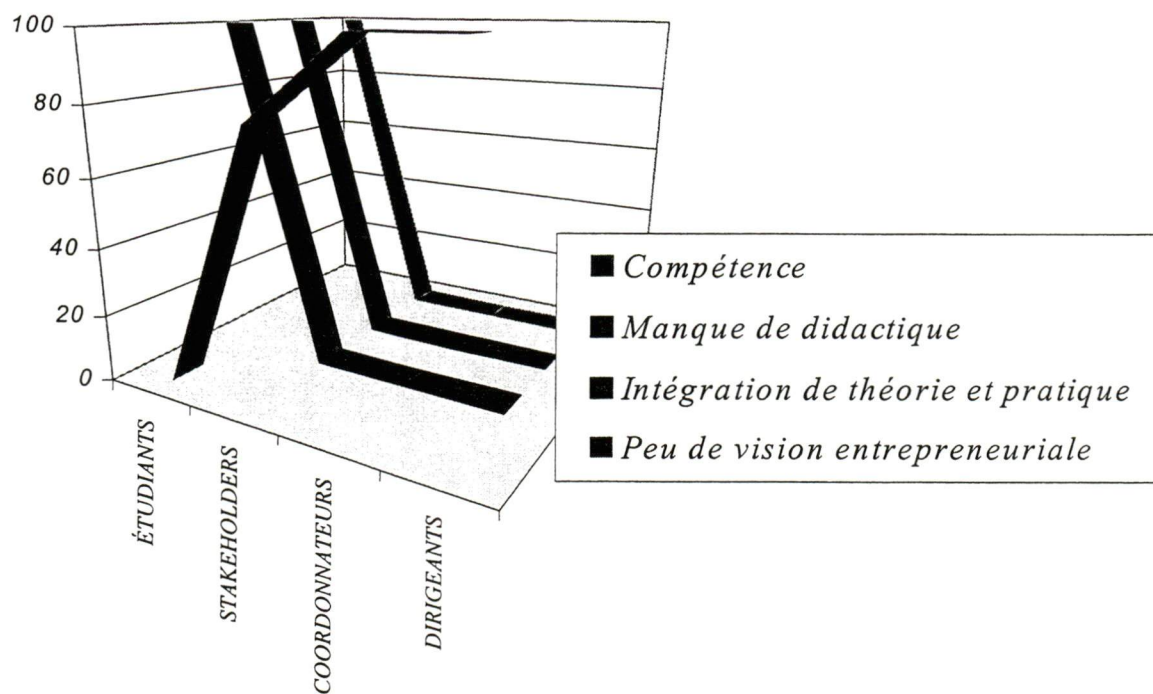
ANNEXE 19

POSITIONNEMENT DES RÉPONDANTS EN FONCTION DES VUES DE LA RÉALITÉ



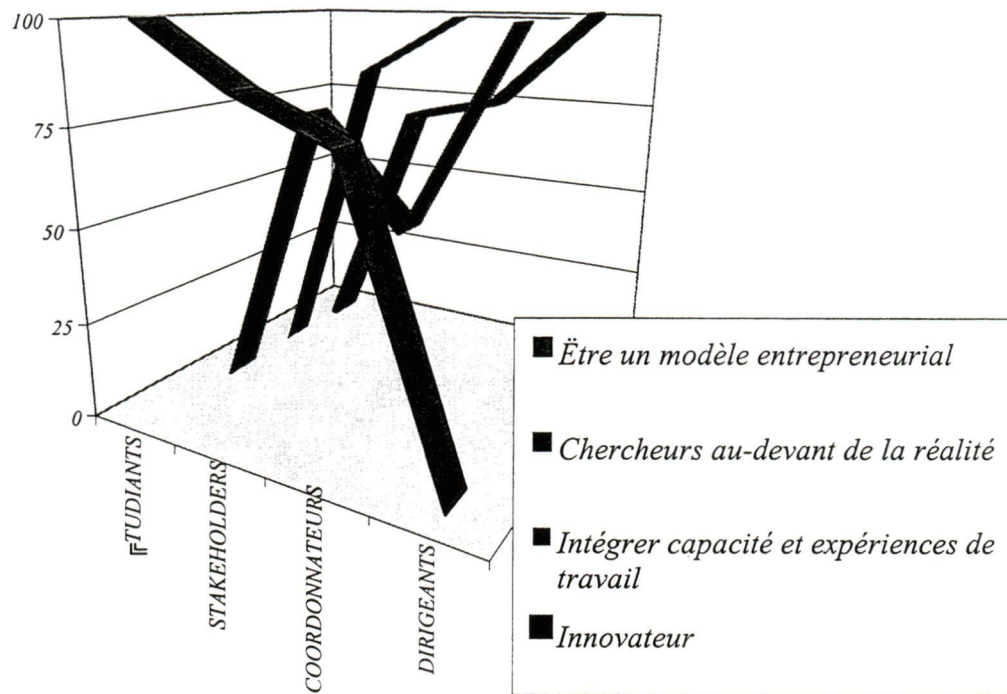
ANNEXE 20

RÉPARTITION DES VUES DE LA RÉALITÉ À PROPOS DU FORMATEUR



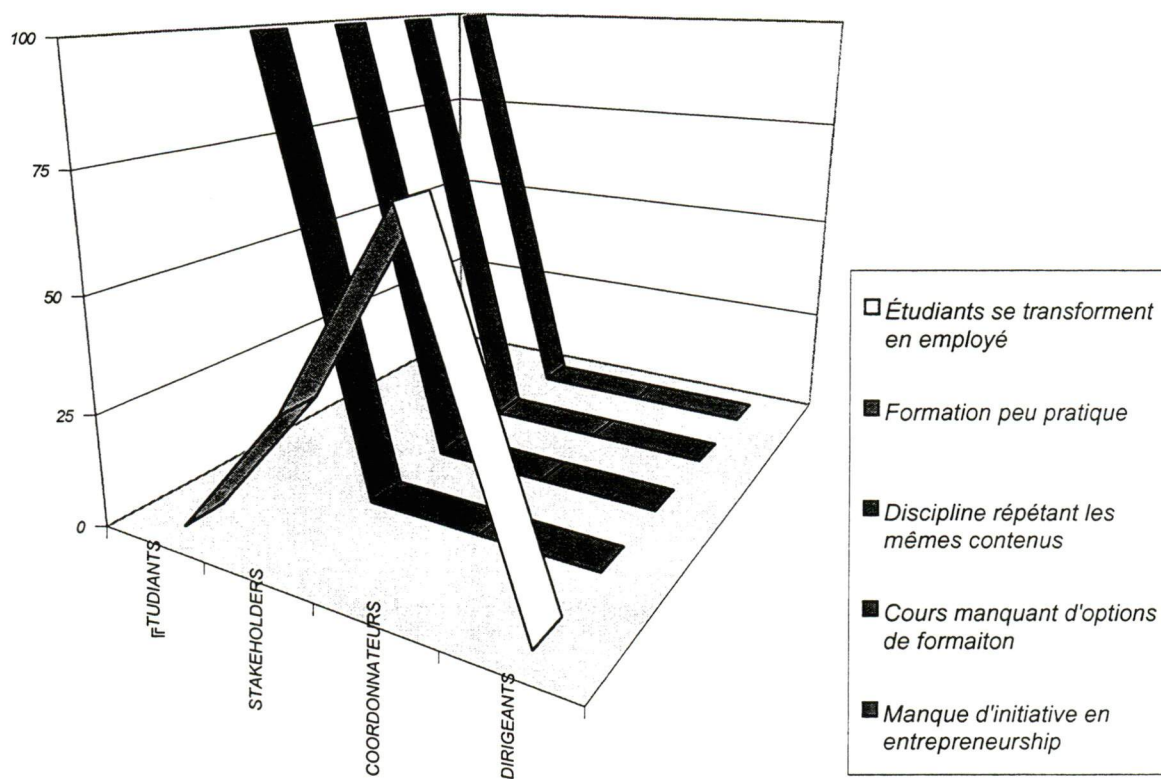
ANNEXE 21

RÉPARTITION DES VUES DES RÊVES À PROPOS DU FORMATEUR



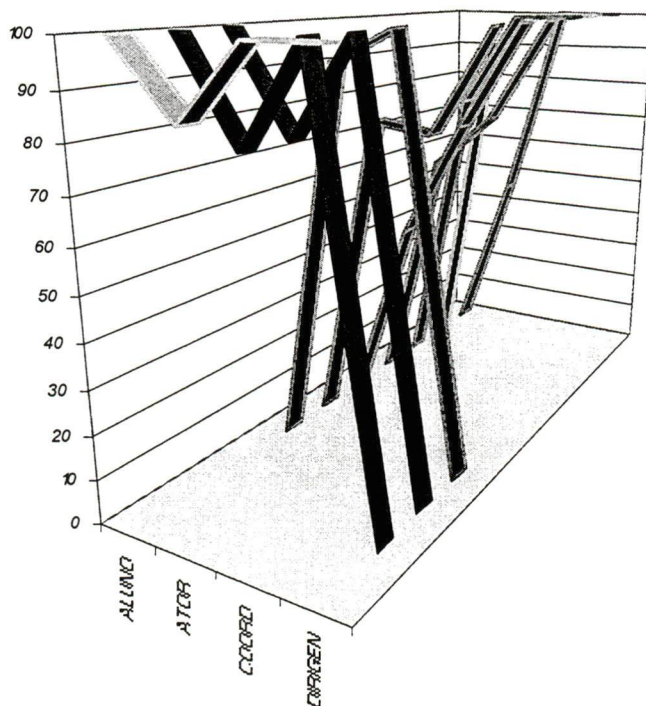
ANNEXE 22

DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS QUANT AUX PROGRAMMES DE FORMATION EN ENTREPRENEURSHIP



ANNEXE 23

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES
QUANT AUX PROGRAMMES DE FORMATION EN
ENTREPRENEURSHIP**



Discipline de l'entrepreneurship

Développement plus pratique

Transversal

Formation holistique

Connaissances adaptées aux réalités du marché

Créer un Centre d'excellence de cas

Répondre aux besoins des entreprises

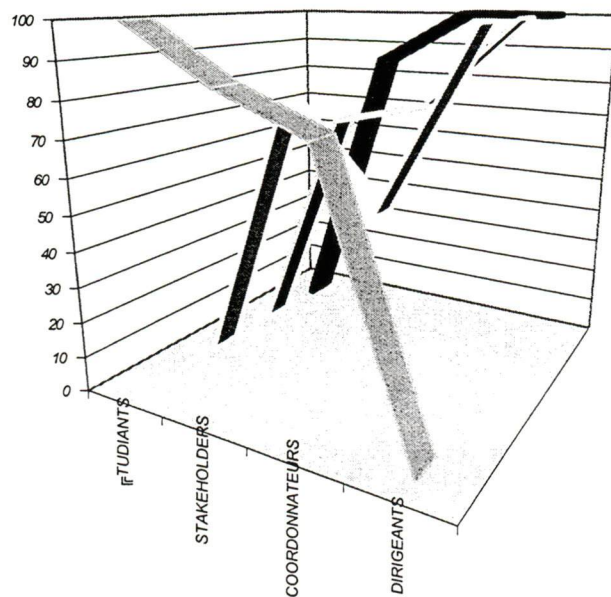
Développer des disciplines

Centre de Recherche (en relation à un secteur d'activité)

Créer un Centre en Entrepreneurship

ANNEXE 24

DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS SUR LE PROFIL DE LA CLIENTÈLE UNIVERSITAIRE



■ Difficulté de s'adapté aux réalités du marché

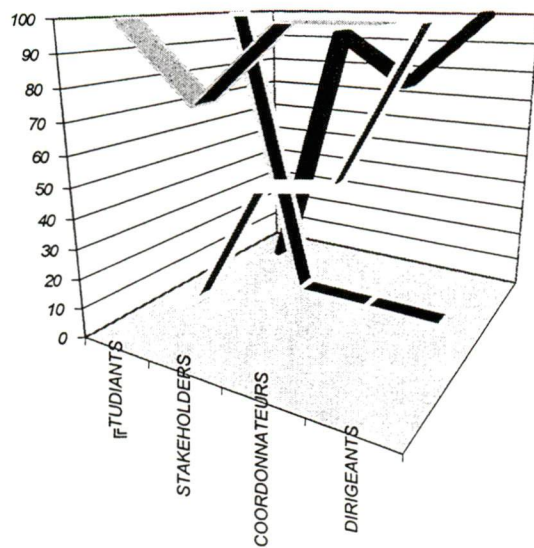
L'entrepreneur n'a pas de formation supérieure

■ Manque d'initiative

■ Acquiert de l'expérience a l'extérieur de l'université

ANNEXE 25

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES SUR
LE PROFIL DE LA CLIENTÈLE UNIVERSITAIRE**



■ Difficulté d'adaptation aux réalités du marché

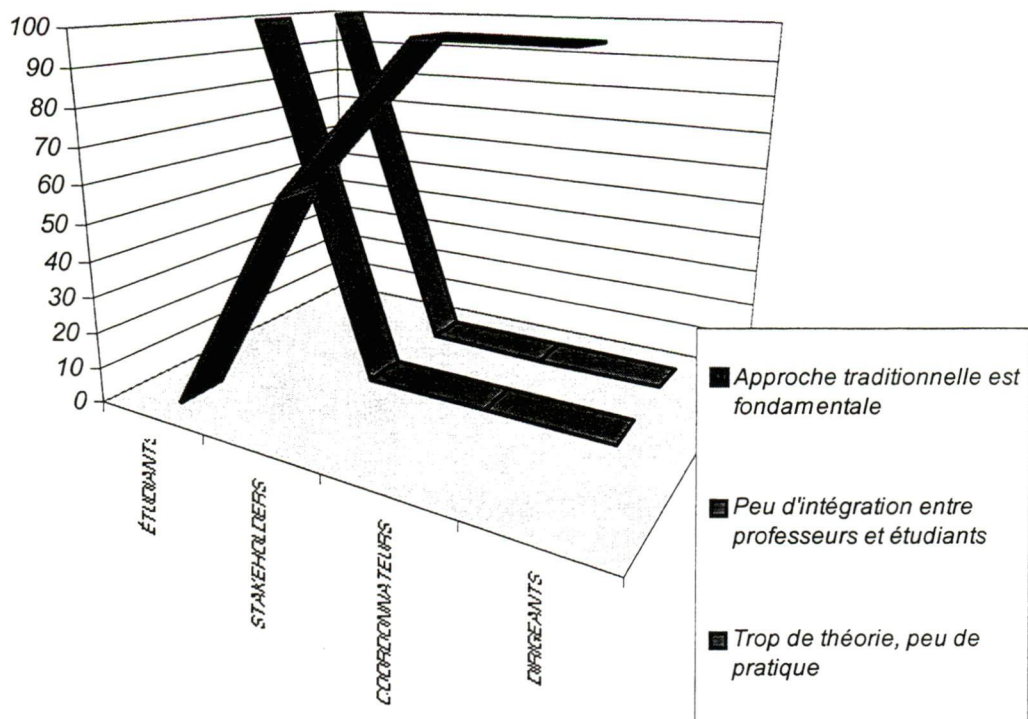
Entrepreneur sans formation universitaire

■ Manque d'initiative

■ Expérience à l'extérieur de l'université

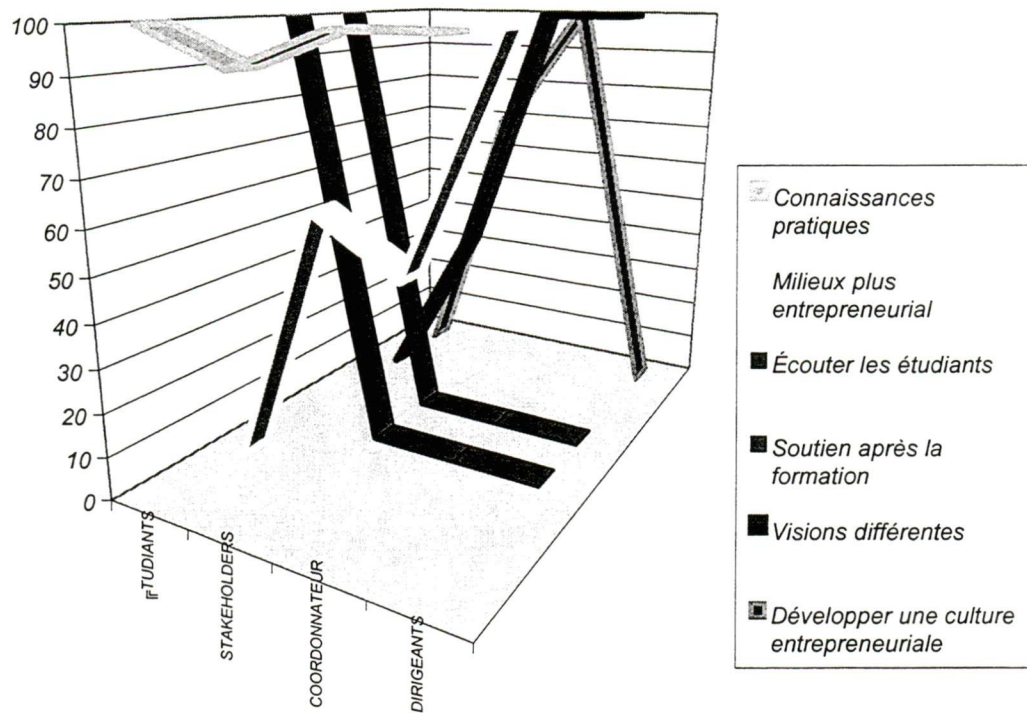
ANNEXE 26

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
SUR L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN ENTREPRENEURSHIP**



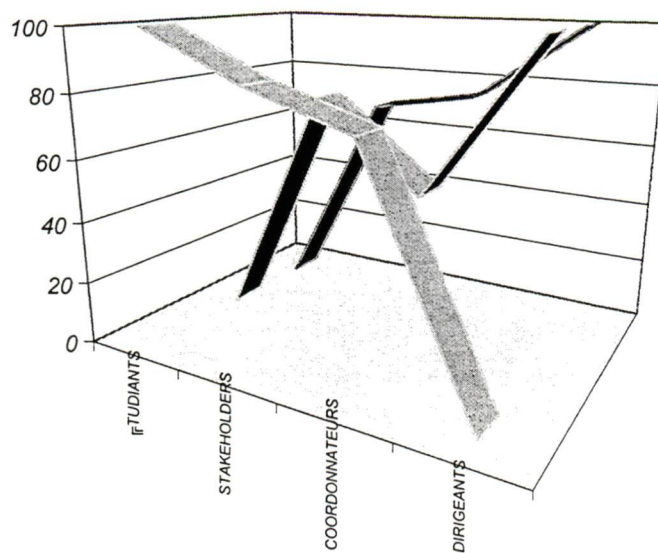
ANNEXE 27

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES SUR
L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN ENTREPRENEURSHIP**



ANNEXE 28

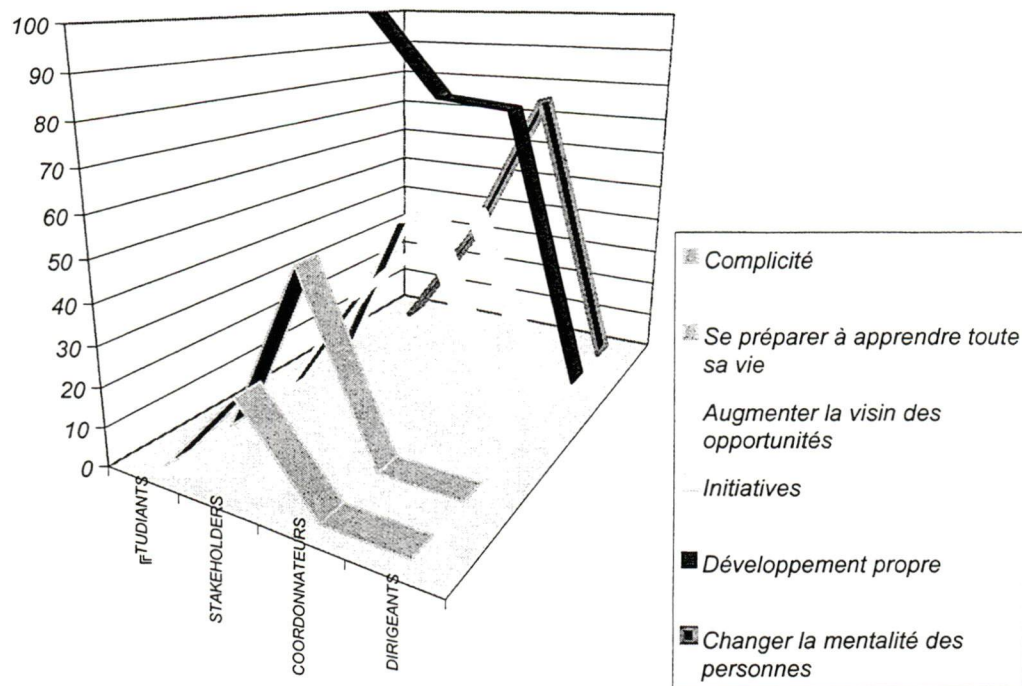
**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
CONCERNANT L'APPRENTISSAGE**



- Entrepreneur apprend seul
- Écoles déphasées de la réalité
- Les étudiants ne mettent pas en pratique leurs rêves

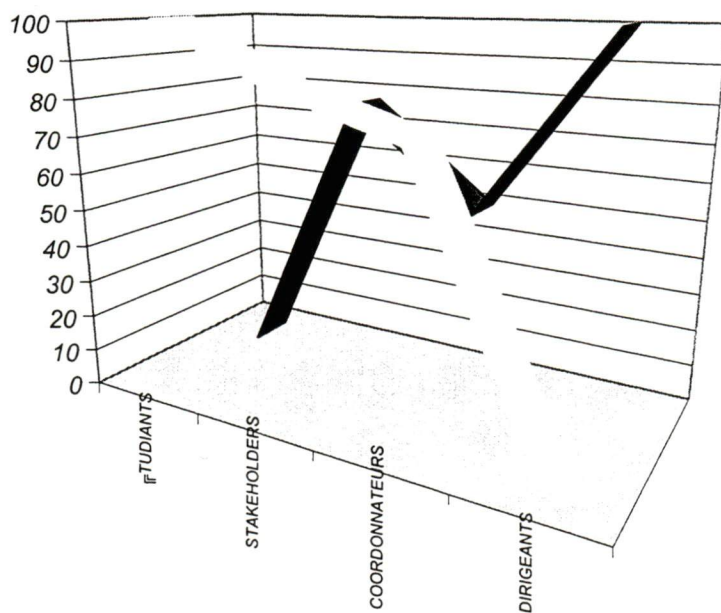
ANNEXE 29

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES
CONCERNANT L'APPRENTISSAGE**



ANNEXE 30

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
SUR LES MÉTHODES ET LES TECHNIQUES DE FORMATION
EN ENTREPRENEURSHIP**

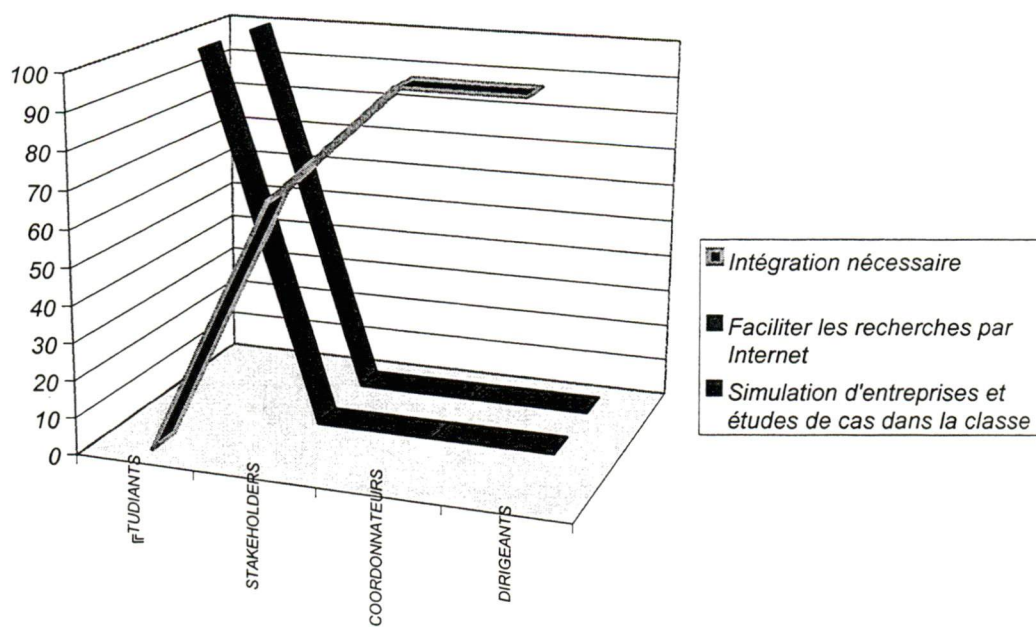


Développer ses méthodes et techniques

■ Étudiant a peu d'accès aux ordinateurs

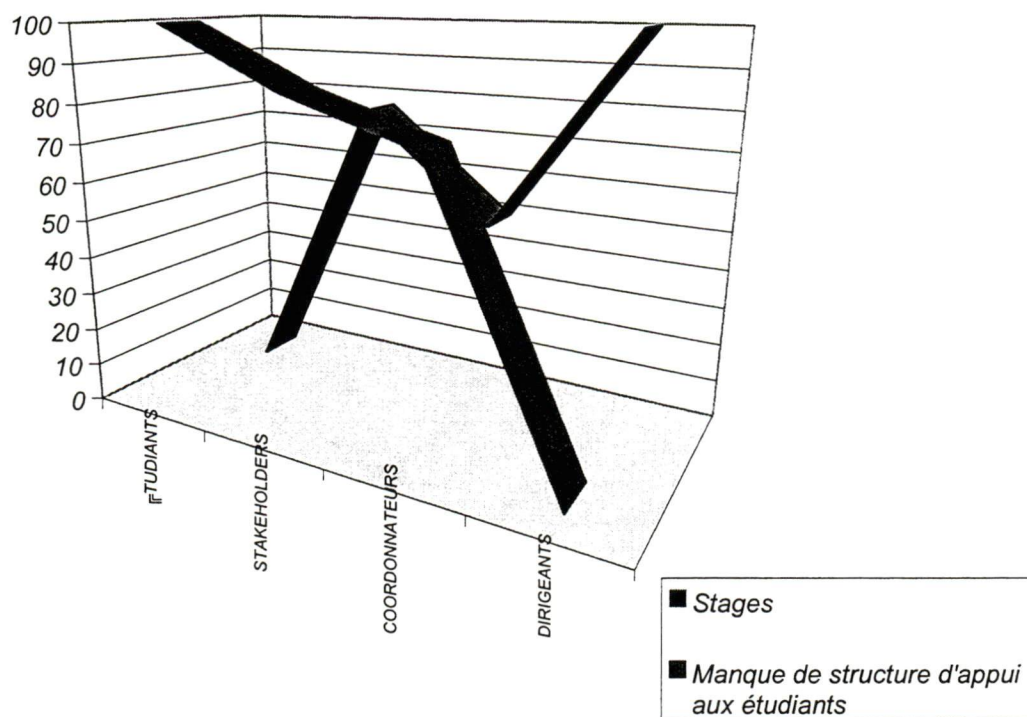
ANNEXE 31

DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES SUR L'UTILISATION DE MÉTHODES ET LES TECHNIQUES DE FORMATION EN ENTREPRENEURSHIP



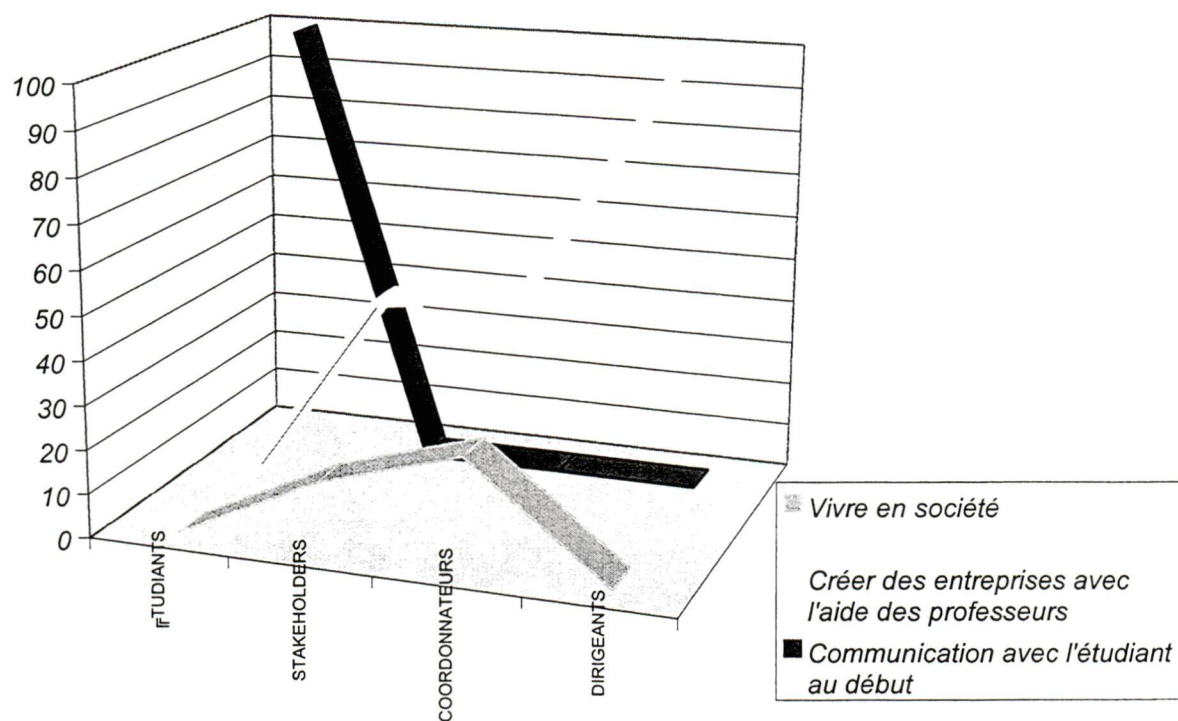
ANNEXE 32

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
SUR LES SUPPORTS ENTRE LES ÉTUDIANTS ET LES MILIEUX
PÉDAGOGIQUES**



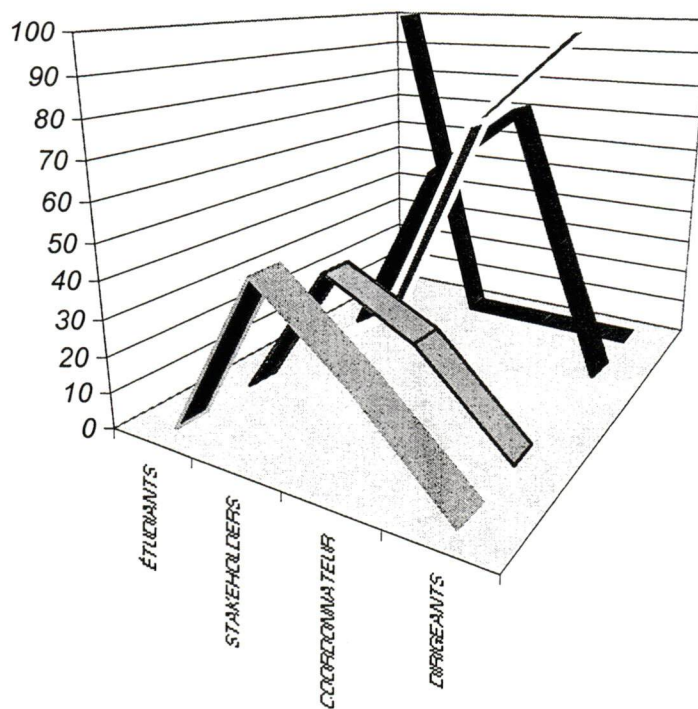
ANNEXE 33

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES SUR
LES SUPPORTS ENTRE LES ÉTUDIANTS ET LES MILIEUX
PÉDAGOGIQUES**



ANNEXE 34

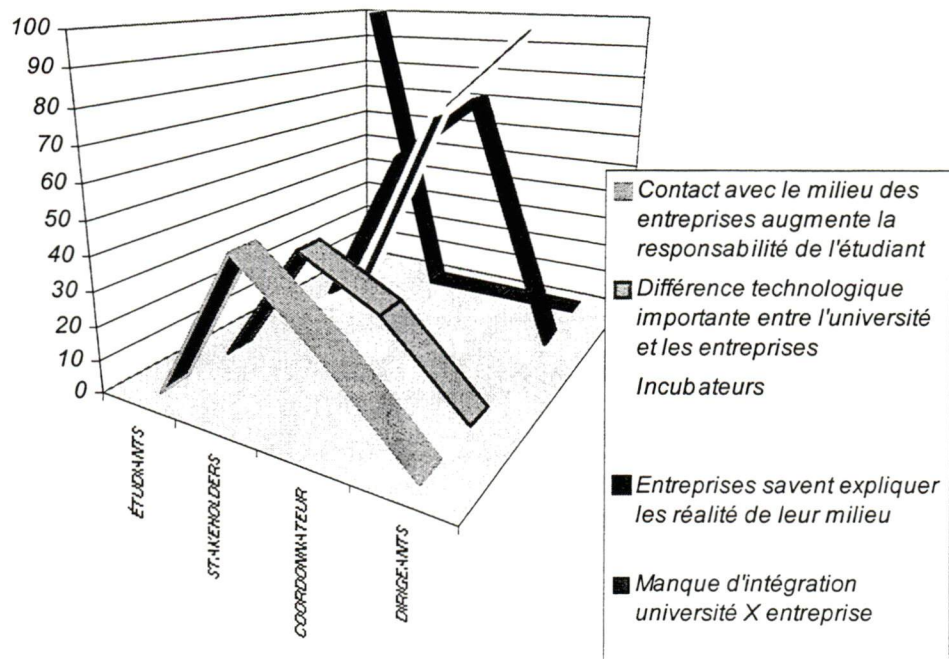
**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
SUR LES EXPÉRIENCES ET RESSOURCES**



- Contact avec le milieu des entreprises augmente le niveau de responsabilité
- Différence technologique importante entre l'université et les entreprises Incubadoras
- Entreprises savent expliquer les réalités de leur milieu
- Manque d'intégration entre les entreprises et l'université

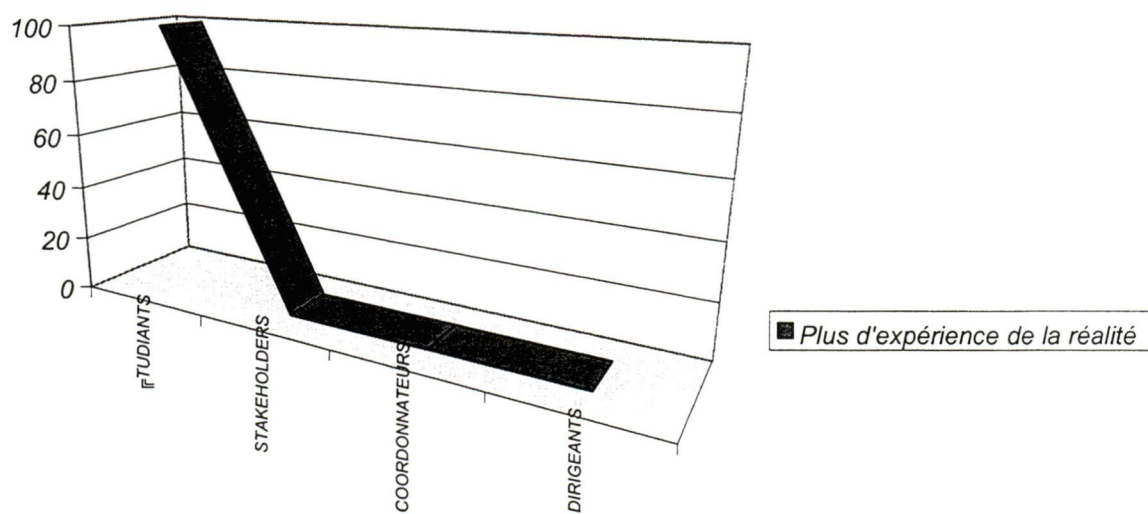
ANNEXE 35

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÊVES SUR
LES EXPÉRIENCES ET RESSOURCES**



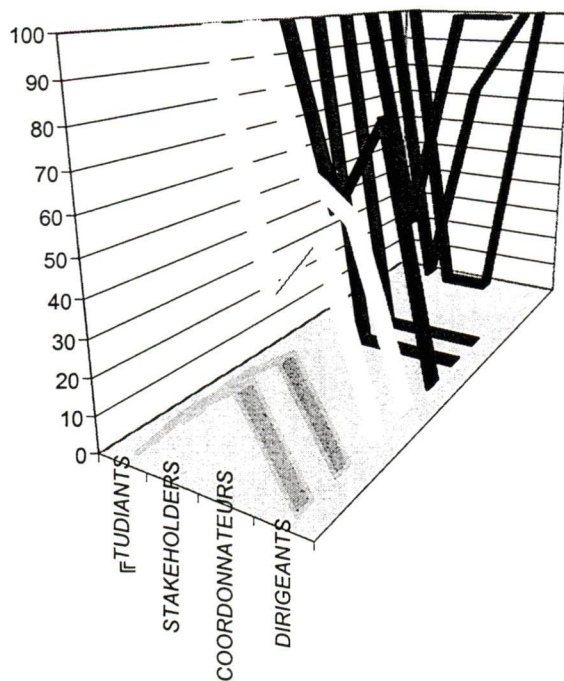
ANNEXE 36

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DES TENDANCES DES RÉALITÉS
SUR LES ÉCHANGES ENTRE LES PROGRAMMES DE FORMATION ET
LES PROFESSEURS**



ANNEXE 37

**DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DE RÊVES CONCERNANT
L'UNIVERSITÉ IDÉALE**



ANNEXE 38

PLATEFORME DE FORMATION EN ENTREPRENEURSHIP

FEUILLE ÉCHANTILLON ET THÉMATIQUES

Domaine académique:

I ENTREPRENEURSHIP ET SOCIÉTÉ

Heures:	15 ()	Discipline:	Histoire et philosophie de l'entrepreneur: apprendre à penser avant d'agir
Contenus:			
Thématiques:		Objectifs:	
<ul style="list-style-type: none"> Philosophie et science logique, source de la rationalité Cassure dans la vision paradigmatique Philosophie, art et entrepreneurship, source de la créativité Pensée philosophique et processus de décision dans les organisations 		<ul style="list-style-type: none"> Iniciation à la compréhension d'un concept Reconnaissance d'un plan d'image Étude de la réalité historique du développement du champs de recherche Reconnaissance de la réalité concernant l'évolution et analyse du poids des changements Compréhension du développement du courant de pensée et de recherche, une réalité en changement Définition des propres contextes en fonction des erreurs d'apprentissage 	
Public étudiant-cible:		Profil du professeur:	
<p>(1) Entrepreneur avec objectif de créer une nouvelle entreprise</p> <p>(2) Entrepreneur de petite et moyenne entreprise</p> <p>(4) Gestionnaire de la moyenne et de la grande entreprise</p> <p>(6) Étudiant universitaire</p> <p>(3) Acteur du développement local (<i>Stakeholders</i>)</p> <p>(5) _____</p>		<p>(2) Compétences en recherche – nécessite un appui qui réfère à la transmission de connaissances – Étape de sensibilisation</p> <p>(1) Compétences en recherche – nécessite un appui qui réfère à l'expérience en entrepreneurship – Application des connaissances</p> <p>(3) Expérience en entrepreneurship – nécessite un appui qui réfère à compétence de recherche – Transfert des connaissances</p> <p>(4) Expérience en entrepreneurship avec compétences en recherche – professeur idéal</p>	

FEUILLE ÉCHANTILLON ET THÉMATIQUES				
Domaine académique: I ENTREPRENEURSHIP ET SOCIÉTÉ				
Heures:	15 ()	Discipline:	Histoire et philosophie de l'entrepreneur: apprendre à penser avant d'agir	
Stratégie d'enseignement / apprentissage:		Procédés, méthodes et techniques reliées aux stratégies d'enseignement / apprentissage:		
(1) Enseignement: privilégie une interaction minimale entre le professeur et l'étudiant		(5) Travail en classe (9) Séminaires	(7) Conférences (4) Travail dans cahiers scolaires	(1) Travaux écrits (3) Examens (6) Mémoires (2) Thèse (8) _____
(3) Enseignement-apprentissage: privilégie une interaction partielle entre le professeur et l'étudiant		(5) Utilisation de vidéos (8) Utilisation de laboratoires	(4) Jeux d'entreprise (1) <i>Brainstroming</i> (3) Prototypes	(10) Softwares d'entreprise (2) Recherche (6) Groupes de discussion (7) Cas (9) _____
(2) Apprentissage: privilégie une interaction élevée entre le professeur et l'étudiant		(7) Consultation d'affaires (12) Exercices individuels (3) Coordination d'un tuteur	(1) Entrevues (10) Plan d'affaires (11) Méthodes d'exposition	(8) Comité d'évaluation (2) Participation (4) Rapports de supervision (5) Examen volontaire (9) Évaluation de satisfaction (6) _____
Bibliographie nationale		Bibliographie Internationale		Support
De base		De base		(4) Stages (5) Visites
Complémentaire		Complémentaire		(6) Entrevues (8) Travail volontaire (1) Clubs/Associations (7) Parrainage (2) Prestation de service (3) _____

ANNEXE 39
BUDGET DU PROJET

PARTIE 1: Prévision des coûts en Ressources Humaines –  tape A

ÉTAPE A	Niveaux		Personnes/Jour		Calendrier		Total (R\$)
	Niveau	R\$	Personnes/Jour	(Réserve)	N� Semaines	Cumulatif	
Validation du Projet	1	300,00	24	1			7.500,00
* Discussion de la Proposition	1	300,00	12		1	1	3.600,00
* Calendrier de Travail	1	300,00	12				3.600,00
Constitution du Programme	1	300,00	12	1			3.900,00
* Entente de Collaboration	2	150,00	4		1	1	600,00
	3	75,00	12				900,00
Projet Structurel et Stratégique							
* Préparation du Plan d'Action	1	300,00	20	1	8	10	6.300,00
Proposition financière							
* Budget final de travail	2	150,00	20	1			3.150,00
Synthèses et Rapports	1	300,00	10	1			3.300,00
	2	150,00	10		4	14	1.500,00
	3	75,00	10				750,00
Divulgarion	1	800,00	40		1	15	32.000,00
Total			186	5	15		67.100,00

PARTIE 2: Prévion des coûts en Ressources Humaines – Étape B

ÉTAPE B	Niveaux		Personnes/Jour		Calendrier		Total
	Niveau	R\$	Personnes/Jour	(Réserve)	N° Semaines	Cumulatif	(R\$)
Proposition préliminaire	1	300,00	30	1			9.300,00
	1	300,00	15		3	3	4.500,00
	1	300,00	30				9.000,00
Constitution des Noyaux Régionaux	1	300,00	80	1			24.300,00
	2	150,00	60		8	11	9.000,00
	3	75,00	60				4.500,00
Plan Régional de Travail	1	300,00	80	1			24.300,00
	2	150,00	30		8	17	4.500,00
	3	75,00	60				4.500,00
Identification des Ressources Humaines	1	300,00	20				6.000,00
	3	75,00	20		8	23	1.500,00
Synthèse et Rapports	1	300,00	20				6.000,00
	2	75,00	10		4	27	750,00
Divulgence et Proposition de la Phase C	1	300,00	12		1	28	3.600,00
TOTAL			527	3	32	109	111.750,00

PARTIE 3: Prévision des coûts en Ressources Humaines –  tape C

ÉTAPE C	Niveaux		Personnes/Jour (P/J)		Calendrier		Total (R\$)
	Niveau	R\$	P/J	(Reserva)	N� Semaines	Cumulatif	
Proposition	1	300,00	30	1			9.300,00
* Discussion de la Proposition	1	300,00	30	1	3	3	9.300,00
* Calendrier de Travail	1	300,00	30	1			9.300,00
Conseiller externe	1	800,00	4	1			4.000,00
Sondages, synthèse							
Revue des listes de répondants	3	75,00	30		24	27	2.250,00
Constitutions des échantillons de recherche	1	300,00	18	1			5.700,00
Constitution des documents de collecte de données	2	150,00	30				4.500,00
Action	3	75,00	96				7.200,00
Condensation et analyse des données	1	300,00	15				4.500,00
* Analyse préliminaire	1	300,00	15				4.500,00
Conseiller externe	1	800,00	8	2			8.000,00
Collecte de données, synthèse et rapports	1	300,00	18	1	24	15	5.700,00
	2	150,00	30				4.500,00
	3	75,00	45				3.375,00
	1	800,00	16	4			16.000,00
Divulgateion des données	1	300,00	12	1	10	40	3.900,00
	2	150,00	9				1.350,00
	3	75,00	20				1.500,00
Planification des données	1	300,00	20				6.000,00
Conseiller externe	1	800,00	16	4			16.000,00
Total			492	13	61	85	126.875,00

PARTIE 4: Prévion des coûts des Conseillers (Canada) (Étape C)

	Coût unitaire	Étape C	Budget
Nombre de réunions	-	4	
Passages Aériens (x2)	8 000,00	8	64 000,00
Hotel	300,00	8	2 400,00
Per Diem (150 U\$)	150,00	8	1 200,00
Visa (Si nécessaire)	200,00	8	1 600,00
Diversos	250,00	16	4 000,00
TOTAL	8 900,00	52	73 200,00

Coût de recherche (Étapes)

ÉTAPES	Fone/Fax	Transport	Logement	Per Diem	Divulcation	Materiel	Contingence	TOTAL
Sondages	2.000,00	4.000,00	-	-	1.000,00	1.000,00	1.000,00	9.000,00
Entrevues (30)	1.000,00	25.000,00	7.500,00	4.500,00	2.000,00	11.000,00	4.250,00	55.250,00
Focus Groups	200,00	2.000,00	-	1.000,00	500,00	2.500,00	620,00	6.820,00
Réunions avec les partenaires	300,00	1.000,00	1.000,00	500,00	-	500,00	330,00	3.630,00
Divers	1.000,00	1.000,00	1.000,00	500,00	1.000,00	500,00	500,00	5.500,00
TOTAL	2.500,00	33.000,00	9.500,00	6.500,00	4.500,00	15.500,00	6.700,00	80.200,00

PARTIE 5: Prévion des coûts en Ressources Humaines - Étape D – Phase 1

PHASE 1 (2003/2004)	Niveaux		Perosnnes/jour (P/J)		Calendrier		Total
	Niveau	R\$	(P/J)	(Réserve)	N° Semaines	Cumulatif	(R\$)
Mise en place des actions / Portal Internet	1	300,00	110	5	4	4	34.500,00
	2	150,00	50	2			7.800,00
	3	75,00	110	20			9.750,00
(Intervention dans les trois secteurs d'intervention	1	300,00	110	5	4	4	34.500,00
	2	150,00	50	2			7.800,00
	3	75,00	110	20			9.750,00
Programme - Appui à l'entrepreneur	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de formation entrepreneuriale	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de recherche et développement	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Stratégie d'Intégration et Plan d'Action	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
TOTAL			5060	134	216	172	716.100,00

PARTIE 6: Prévision des coûts en Ressources Humaines -  tape D – Phase 2

FASE 2 (2004/2005)	N�veis		N�mero Pessoas/dia		Calend�rio		Total
	Nível	R\$	Pessoas/Dia	(Reserva)	N� Semanas	Cumulativo	(R\$)
Programme - Appui à l'entrepreneur	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de formation entrepreneuriale	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de recherche et développement	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Stratégie d'Intégration et Plan d'Action	1	300,00	250	20	52	41	81.000,00
	2	150,00	80				12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
TOTAL			4520	80	208	164	612.000,00

PARTIE 7: Prévion des coûts en Ressources Humaines - Étape D – Phase 3

FASE 3 (2005/2006)	Niveaux		Personnes/Jour (P/J)		Calendrier		Total
	Niveau	R\$	(P/J)	(Réserve)	N° Semaines	Cumulatif	(R\$)
Programme - Appui à l'entrepreneur	1	300,00	250	20			81.000,00
	2	150,00	80		52	41	12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de formation entrepreneuriale	1	300,00	250	20			81.000,00
	2	150,00	80		52	41	12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Programme de recherche et développement	1	300,00	250	20			81.000,00
	2	150,00	80		52	41	12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
Stratégie d'Intégration et Plan d'Action	1	300,00	250	20			81.000,00
	2	150,00	80		52	41	12.000,00
	3	75,00	800				60.000,00
TOTAL			4520	80	208	164	612.000,00